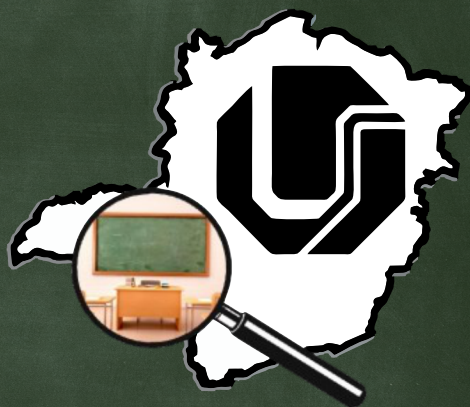


Anais



I Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola

ISSN 2764-0051

REALIZAÇÃO: Nucli-Facip-UFU

**18 a 20 de novembro de 2010
Ituitutaba- MG**

APOIO:



I Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola - I EMIE
18 a 20 de Novembro de 2010 - Ituiutaba - Minas Gerais

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor

Alfredo Julio Fernandes Neto

Vice-reitor

Darizon Alves de Andrade

Pró-reitor de Extensão, Cultura e Assuntos Estudantis

Alberto Martins da Costa

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Alcimar Barbosa Soares

Pró-reitor de Recursos Humanos

Sinésio Gomide Júnior

Pró-reitor de Planejamento e Administração

Valder Steffen Júnior

Pró-reitor de Graduação

Waldenor Barros Moraes Filho

Prefeito Universitário

Renato Alves Pereira

ORGANIZAÇÃO DOS ANAIS

Milton Antônio Auth

COMISSÃO ORGANIZADORA DO EVENTO

Milton Antônio Auth (Coordenador geral)

Débora Coimbra Martins

Marcelo Santos de Abreu

CAPA E PROJETO GRÁFICO

Nicollas Luduvichack Barbosa Amaral

REALIZAÇÃO

NUCLI – Núcleo das Licenciaturas da FACIP/UFU

Apoio

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Pro-reitoria de Graduação (PROGRAD)

Pro-reitoria de Extensão (PROEXC)

Capes

APRESENTAÇÃO

O “I Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola” foi realizado em Ituiutaba em novembro de 2010, e teve como objetivos: colocar em evidência/debate a perspectiva dialógica, reflexiva e formativa de professores, tendo como base ações que emergem das escolas ou estão relacionadas a elas; fomentar ações escolares que foquem em inovações dos processos de ensino e aprendizagem, em especial aquelas que incluam um caráter investigativo em sua prática docente; discutir, contrastar, avaliar e socializar os resultados de experiências escolares inovadoras, em ambientes que congreguem coletivos de professores que debatem e avaliem suas investigações didáticas; incentivar o desenvolvimento de uma cultura de investigação-ação da prática pedagógica, coerente com diretrizes atualizadas da formação de professores; fomentar a criação e o desenvolvimento de coletivos de professores investigadores como forma de promover a continuidade da qualificação da educação escolar.

O formato do encontro tem a solenidade de abertura, seguida de palestra num primeiro momento. Após, em geral no outro dia, seguem as atividades nos Grupos de Trabalho (GTs), cuja dinâmica consiste na apresentação/discussão dos trabalhos com todos os participantes dispostos em círculo na sala, para fomentar o diálogo. Antes de iniciar as discussões, elege-se um relator do grupo para a elaboração de sínteses das discussões do GT. O terceiro turno do evento compreende uma palestra de encerramento e a socialização e discussão das sínteses para que os participantes tenham conhecimento dos principais aspectos que foram apresentados/discutidos no evento e possam contribuir para novos entendimentos e ações com implicações tanto para formação inicial quanto para a continuada.

O **I Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola** contou com 102 submissões de trabalhos. O público participante consistiu de professores da Educação Básica e do Ensino Superior e estudantes dos cursos de graduação e pós-graduação da região do Triângulo Mineiro.

O evento iniciou no dia 18/11/2010, com a Abertura do I Encontro Mineiro sobre Investigação na Escola, seguido de Palestra 1: A contextualização da Investigação na Escola no Brasil e no Âmbito Ibero-Americano, proferida pelo Prof. Dr. Milton Antonio Auth (FACIP-UFU). No dia 9/11/2010, na parte da manhã, aconteceram as Palestras 2: Estágio Supervisionado: reflexão teórico-prática na formação inicial e continuada do professor – Prof^a. Dr^a. Valeria Moreira Rezende (FACIP-UFU) e Palestra 3: Análise de Práticas Pedagógicas: contribuições para a formação docente – Prof. Dr. Benerval Pinheiro Santos (FACED-UFU). Na parte da tarde aconteceram as apresentações/discussões dos trabalhos nos grupos de discussão e elaborações das Sínteses por grupo. À noite foi realizada a Palestra 4: Orientações Curriculares Nacionais e a Interdisciplinaridade - Prof. Dr. Mikael Frank de Resende Junior (UNIFEI).

No dia 20/11/10, na parte da manhã foram realizadas as apresentações/discussões das sínteses, encaminhamentos e avaliação coletiva do evento.

Os trabalhos foram divididos nas seguintes linhas temáticas:

- Reflexão sobre a própria trajetória de formação;
- Formação inicial de professores: Reflexões sobre a prática pedagógica;
- Educação Inclusiva;
- Espaço Escolar;
- Organização Escolar;
- Análise de Livros e Materiais Didáticos;
- Formação Inicial de Professores: PIBID;
- Análise de diretrizes para a educação básica;
- Relato de Experiência de Estágio Supervisionado com Foco no Ensino de Ciências;
- Reflexões sobre Experiências de Estágio Supervisionado;
- Experiências de Inovação Pedagógica.

Sendo assim, agradecemos a todos os participantes que submeteram seus trabalhos para o evento e, também, ao público que o prestigiou. Por fim, agradecemos a disponibilidade e empenho dos docentes que colaboraram com a avaliação e revisão dos trabalhos.

Comissão Organizadora

SUMÁRIO

A AMÉRICA QUE NÃO VEMOS: ANÁLISE DO DESCOBRIMENTO DA AMÉRICA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS.....	9
A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE O PIBID	17
A EXPERIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA SEMANA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL HORTÊNCIO DINIZ.....	23
A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE NA ANÁLISE DE COMPARAÇÃO DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS	29
A FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: estudo sobre formação do curso de pedagogia na região do pontal do Triângulo Mineiro	36
A GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISES DO DIAGNÓSTICO ESCOLAR DESENVOLVIDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE	43
A INSERÇÃO DE ASPECTOS DO COTIDIANO E O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA ..	50
A QUESTÃO DA INCLUSÃO: DISCUSSÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENTORNO DA ESCOLA ESTADUAL AMÉRICO RENÊ GIANNETTI	55
A UTILIZAÇÃO DA INTERNET PARA PESQUISAS ESCOLARES NA DISCIPLINA DE FÍSICA	62
ANATOMIA NO ENSINO MÉDIO: APLICAÇÕES DIDÁTICO – PEDAGÓGICO.....	68
<i>BULLYING</i> ESCOLAR: UMA VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA	77
CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COTIDIANO EM ASTRONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	85
CONTATO COM A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	92
DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.	97
DIÁRIO REFLEXIVO RETROSPECTIVO COMO ELEMENTO ATIVADOR DETERMINANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	104
DINÂMICA DE GRUPO PARA VALORIZAÇÃO DO ENSINO E DO CORPO COM ALUNOS DO 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL	113
DISCIPLINAS SEMI-PRESENCIAIS E TOTALMENTE A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	119
DO ENSINO MÉDIO À ENTRADA NA UNIVERSIDADE – uma visão de ambos os ambientes.	120
EDUCAÇÃO ESPECIAL – INTEGRANDO AÇÕES EM PROL DA CIDADANIA	125
EDUCAÇÃO ESPECIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR.....	132
EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL, DE FUTUROS PROFESSORES/AS, EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	140

ENERGIA TENDO O <i>LOOPING</i> COMO TEMA GERADOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA	147
ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PROPOSTA VISANDO MINIMIZAR O DISTANCIAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ESCOLA	155
ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA.....	160
EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA	168
EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ITUIUTABA-MG	171
EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM MODELO CURRICULAR.....	178
INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA PIBID	186
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: SABER ESCUTAR.....	192
INICIAÇÃO DOCENTE: LÍNGUA FRANCESA	198
INTEGRAÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS	202
INVESTIGAÇÃO DA DESVALORIZAÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS	208
INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR	213
INVESTIGANDO O ESPAÇO NO CONTEXTO ESCOLAR	220
LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA GEOGRAFIA ..	227
LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO ADOTADAS.....	233
MAIS EDUCAÇÃO OU MAIS EDUCAÇÃO? - RELAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MEC E NA QUALIDADE DO ENSINO.....	239
MEMÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA E.E. QUINTILIANO JARDIM EM UBERABA-MG.....	246
MOBILIZANDO SABERES E SENTIMENTOS SOBRE CIÊNCIA: RELATO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	252
O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE	258
O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E IMPOTÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA	265
O FAZER DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO	271
O LÚDICO COMO UMA ALTERNATIVA À INDISCIPLINA	275
O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA: EVIDÊNCIAS E DESAFIOS.....	282
O RECURSO DIDÁTICO “FILME” NA SALA DE AULA, NA ESCOLA ESTADUAL HORTÊNCIO DINIZ.....	287

O SER PROFESSOR E A PRÁTICA REFLEXIVA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I.....	290
O SISTEMA ESCOLAR, SEUS ENTRAVES E DESAFIOS.	293
OFICINAS CARTOGRÁFICAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO BASE DA GEOGRAFIA *	298
OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL.....	303
OS ESPAÇOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO	312
PIBID: PRIMEIRO CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR.....	315
PIBID: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR SUPERVISOR	318
PIBID: UM OLHAR PARA O PERFIL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA.....	324
PIBID – UM RELATO DE OBSERVAÇÃO DE AULA	331
PIBID: UMA INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA	334
PIBID: UMA NECESSIDADE FRENTE A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO.....	336
PIBID – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA	340
PIBID – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA	343
PIBID- Uma proposta de investigação no ambiente escolar.....	346
PIBID - LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	349
PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB O OLHAR DA ESCOLA CEDENTE	352
PIBID – UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES EXTRACLASSE.....	358
PLANEJAMENTO: PENSAR E REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR.....	360
PLANEJAR PARA QUÊ? UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO	366
POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: IMPACTOS NA ATUAÇÃO DOCENTE	373
PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	380
PRESSUPOSTOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LIBRAS: TEXTOS E CONTEXTOS DO APRENDIZ OUVINTE.....	387
PROFISSÃO ESTUDANTE: EXAME DE UM PROCESSO DE ENSINO-	393
PROJETOS: AÇÕES PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR	400
PROJETO LITERARTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA TRABALHANDO LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS	407
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIVERGÊNCIAS ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO.....	413
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO .	421
REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA UTILIZANDO A METODOLOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	427

REFLEXÕES DE UM PROFESSOR DE FÍSICA NO COMEÇO DA FORMAÇÃO INICIAL	434
RELATO DE UM ESTÁGIO REALIZADO NA 4º SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL	442
RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOS PIPES :LEMBRANÇAS SOBRE OS PIPES	448
Resultados do Projeto PIBID aplicado com o PAV	454
TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REALIDADE ESCOLAR .	459
UM DIA DE PROFESSOR.	466
UM OLHAR PARA A EVASÃO ESCOLAR.....	473
UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	479
UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CONFECÇÃO E UTILIZAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO	485
“UMA VIAGEM LUMINOSA ÀS SOMBRAS”: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA.	492
VERIFICANDO AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS A RESPEITO DE FENÔMENOS RELACIONADOS ÀS PROPRIEDADES COLIGATIVAS	499
VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO I.....	506
VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA II: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	513
VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA II: CONCEPÇÕES DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	519

A AMÉRICA QUE NÃO VEMOS: ANÁLISE DO DESCOBRIMENTO DA AMÉRICA A PARTIR DOS LIVROS DIDÁTICOS.

Tamara Claudia Coimbra¹

Marcelo dos Santos Abreu²

Resumo

Esse trabalho analisa as importantes mudanças no quadro educacional brasileiro que vem ocorrendo ao longo dos anos. A partir da análise do Programa Nacional do Livro Didático, os livros de História contaram com uma mudança no modo de se estruturar e de trabalhar com a História, propriamente dita. Porém, nem todas as melhorias que deveriam ser feitas se efetivaram, e vemos um grande desprezo para com o ensino dos povos ameríndios pré-colombianos, mesmo com a grande importância que esses povos têm. Com a visão de profissionais da área e a análise de livros didáticos, podemos diagnosticar e prever os rumos que essa história vem tomando e quais são os possíveis caminhos a serem trilhados por ela.

Introdução

Ao longo dos anos, com as mudanças educacionais percebemos um avanço no modo de ensinar alguns tópicos da História que até então eram desconsiderados por mostrar uma história que não era interessante ser mostrada. Temos que ter em mente ao falar sobre isso, que grande parte da identidade americana se deu a partir do que os colonizadores queriam, ou seja, a identidade, principalmente da América Latina foi forjada para prover o enaltecimento dos seus “descobridores”, dessa forma, os povos que aqui viviam foram esquecidos e desprezados por muito tempo, geralmente, nas escolas de ensino básico assistimos poucas aulas que falam sobre os ameríndios pré-colombianos e seus feitos antes dos europeus chegarem, e quando são citados é para mostrar sua “fragilidade” diante da superioridade europeia. Porém, esses fatos estão mudando e vemos um interesse maior pelos Maias, Astecas e Incas, inclusive no próprio livro didático, principalmente após os 500 anos da “Descoberta” da América e também graças aos avanços na arqueologia. O governo brasileiro anualmente publica o Guia de

¹ Discente do curso de graduação em História pela Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. E-mail: tahcoimbra@gmail.com

² Professor docente do curso de História da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal. E-mail: mabreu@pontal.ufu.br

Livros Didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que avalia diversas obras didáticas e que podemos admitir, orientam o modo de como se deve ser ensinado

os conteúdos de História, pois apesar de não haver a obrigatoriedade da adoção desses livros, por todas as escolas, exceto as escolas públicas, as quais são impostas o Guia pela própria questão da distribuição dos livros, mas a partir dessa questão podemos refletir acerca do contingente discente da rede privada e os da rede pública. Além disso, precisamos também considerar o interesse do mercadológico por trás da produção do livro didático, ou seja, um livro avaliado do Ministério da Educação (MEC), provavelmente, terá melhor aceitação no mercado do que um que não o tenha sido, sobre isso, Sonia Miranda e Tânia de Luca apresentam suas visões sobre o empenho do Governo para o fornecimento de subsídios para a escolha de melhores matérias em concordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais:

Observando-se a cronologia das ações do governo em relação ao livro didático, constata-se que, embora a estruturação de um programa de avaliação determinante dos processos de compra seja algo relativamente recente, o estabelecimento de uma política pública para o livro didático remonta ao Estado Novo, quando institui-se, pela primeira vez, uma Comissão Nacional de Livros Didáticos, cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático. (MIRANDA e LUCA, 2004, p. 124).

Dessa forma, vemos que a preocupação governamental pela produção e utilização de livros didáticos, ocorre há mais de 70 anos, todavia não devemos nos apegar a apenas um lado do processo educacional, ou seja, apenas a produção, avaliação, compra e utilização do livro didático e sim, devemos também questionar o profissional que lida diariamente com o ensino e que tem como ofício a construção e implementação do processo de ensino e aprendizagem desses fatos históricos. Por isso, devemos perceber e analisar as diversas questões tratadas ao se ensinar o início da construção do nosso continente para, desse modo, respeitarmos os povos que aqui viviam e que mantiveram suas culturas desprezadas por muitos anos, considerando isso, devemos evitar a monopolização educacional e o ensino de uma via só, ou seja, com uma visão exclusiva, que não permite olhares diversos ou novas interpretações. Dessa forma, vemos que o objeto da História, não é algo real, no sentido de ser uma “coisa”, assim sendo, algo que possa ser definido com precisão dentro de claros limites espaciais, cronológicos e conceituais (GUARINELLO, 2003), no entanto, a análise segundo os referenciais teóricos permite interpretações e a densa compreensão de um assunto, que de outro modo não passaria da cronologia de fatos, o que tiraria qualquer cientificidade histórica.

O PNLD e a evolução do livro didático

O Programa Nacional do Livro Didático não é a primeira iniciativa estatal a

analisar os livros didáticos, essa preocupação pode ser vista desde o Estado Novo, devemos, no entanto, saber considerar o período histórico e suas realidades, com isso, podemos perceber que nesse contexto das décadas de 30-40, precisamos compreender que a educação iniciava a moldagem do que se tornou nos dias de hoje, sendo que muitas mudanças ocorreriam durante esses longos anos. Voltando a educação na era Vargas, a educação era para poucos estudantes privilegiados, que graças a isso, tinham acesso a novas modelagens de conduta e valores, nessa conjuntura o livro didático emerge como a principal peça ideológica e que, por sua vez, desempenha também o papel de divulgação do regime imposto a sociedade. Ao passar dos anos, com a instauração da ditadura militar, podemos observar que durante os vinte e quatro anos desse regime, a principal postura para com o livro didático era o da censura e da quebra da liberdade democrática, que se dava em todos os níveis da sociedade. Porém, a partir de redemocratização, vemos que:

As décadas de 1980 e 1990 foram marcadas por reformulações curriculares no Brasil, promovidas por estados e município, que não necessariamente surtiram efeito na modificação de práticas docentes. Estas reformulações têm relação direta com a transição da ditadura civil-militar para um período democrático, em um mundo em processo de globalização. (MAGALHÃES, 2007, p. 50).

Durante a década de 90 ocorreram diversas iniciativas em prol da educação, como o reestabelecimento das Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1999. Os PCNs são formulados a partir da definição das competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver durante o processo escolar de ensino-aprendizagem. Porém a organização do currículo a partir de competências gera polêmica entre os educadores brasileiros até hoje, principalmente pela visão mercantilista que temos da educação, devido à obrigação do estudante e da escola de fornecer meios desse aluno, para a aptidão para o ingresso no mercado de trabalho ao final do período escolar, porém, como que deve ser feita a avaliação dessas competências através de uma prova que avalie de forma exata e consistente? Para isso, o governo também criou seu próprio sistema de avaliação, que hoje podemos ver em diversas formas, inclusive com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que atualmente permite o acesso de diversos brasileiros a universidades públicas e também a concorrência de bolsas de estudos em algumas universidades privadas. Porém mudar o currículo e o modo de avaliação ainda não bastaram para ocorrer uma mudança no ensino, então se fez necessário a reformulação do material didático, e dessa forma em 1995, foi lançado a primeira avaliação pedagógica dos livros inscritos no Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD) de 1997. Sendo resultado das primeiras ações do MEC em 1996, da exclusão de suas compras livros que apresentam erros conceituais, indução a erros, desatualização e preconceito ou discriminação de qualquer tipo. (MAGALHÃES, 2007).

O ensino da “descoberta” do Novo Mundo

Na última avaliação dos livros didáticos, há um tópico sobre “O Tratamento da temática indígena e africana”, a Lei nº 11.645 de 2008, institui a obrigatoriedade no tratamento das questões relativas à História e cultura indígena, data de cinco anos antes a lei que institui a mesma obrigatoriedade ao ensino das questões africanas no conteúdo escolar, apesar disso, o próprio guia opina sobre essa implementação:

Contudo, sabemos que, a despeito da inovação processada pelos efeitos dos movimentos sociais e pelo crescimento da pesquisa histórica, a “didatização” de tais conteúdos e sua incorporação ao saber histórico escolar é algo que não se resolve em um curto espaço de tempo nem tampouco é espontâneo. Antes disso, pressupõe um cuidadoso processo – e tempo – de reorganização das bases de saber e de formação do professor. (BRASIL, 2010, p. 22-23)

Além disso, há a análise de como são apresentados esses conteúdos, divididos em temática informativa ou crítica-reflexiva, como pode ser visto no gráfico abaixo:

PNLD 2011 – Formas de abordagem da temática indígena e História da África – em %

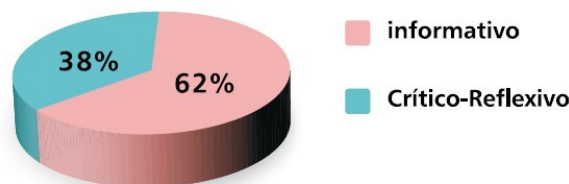


Figura 1: BRASIL, 2010, p. 23

Assim, percebemos que majoritariamente as populações pré-colombianas não são alvo de crítica, ou seja, essa História só informa os alunos de que eles existiram de modo não prioritário e pouco justificado, e sem provocar a reflexão da importância desses povos na América. Geralmente esse tópico histórico é dado no 7º ano do Ensino Fundamental, sendo possível, no entanto estar tanto nos livros de 6º ano quanto os de 8º ano. Quatro obras foram escolhidas para serem abordadas nesse trabalho devido aos seus usos na cidade de Ituiutaba – MG, o Projeto Araribá é o livro utilizado na Escola Municipal Machado de Assis, os outros três livros são amplamente encontrados na Biblioteca Municipal Senador Camilo Chaves e nas bibliotecas de outras escolas públicas como a Escola Estadual Coronel Tonico Franco e são elas: História e Vida

Integrada, História em Projetos e Navegando pela História. Cada um desses livros aborda de uma maneira mais ou menos significativa a História dos Ameríndios. Por exemplo, segundo o Guia do PNLD, a coleção do Projeto Araribá aborda da seguinte maneira:

Já a História Indígena Brasileira é tratada no volume de 6º ano, sob o enfoque cultural, associada ao povoamento da América. No 7º ano, a temática é retomada no contexto da colonização portuguesa e no tratamento da diversidade cultural, lutas por terras, rede de relações, cotidiano e tradições. (BRASIL, 2010, p. 87).

Ou seja, os Incas, Astecas e Maias são praticamente excluídos do processo em prol dos índios brasileiros, não que esses não sejam importantes, mas priorizar um em detrimento do outro, tem como consequência as perdas de uma vasta cultura e que muitas vezes desprezamos por não ser tão próxima a nós, já que advinha de outras partes da América, sem ser a porção brasileira. Outros livros mudam sua abordagem, mas temos que ter em vista que geralmente os índios mais retratados são os brasileiros e suas presenças no mundo atual, exemplo visto na coleção História e Vida Integrada que inicia a temática indígena com a colonização, no 7º ano, e que foca principalmente a resistência contra a invasão europeia, trazendo também à tona a produção cultural e inserção social atualmente. Pela mesma linha de pensamento, a coleção Navegando pela História só aborda os índios pré-colombianos antes da chegada dos europeus, quando também falam das questões referentes aos índios brasileiros.

A última obra escolhida, a coleção História em Projetos, vai ter uma concepção diferente na abordagem, como aponta o Guia:

Os indígenas e os afrodescendentes são abordados ao longo de toda a coleção como sujeitos históricos em diferentes temporalidades. Não há, pois, sua vitimização ou folclorização, mas o esforço em positivar suas experiências, saberes e bens culturais. (...) A temática indígena, por sua vez, ainda que circunscrita ao 7º ano se considerarmos a especificidade do conteúdo, é evocada ao longo da obra, seja por meio de relações com diversos temas, seja por meio de recursos visuais inseridos em atividades e textos que favorecem imagens positivas dos povos afro indígenas. Há também a abordagem de questões sociais relevantes dos processos históricos vivenciados pelos povos indígenas e afrodescendentes no Brasil. Discute-se ainda a diversidade linguística e cultural dos povos indígenas no território brasileiro e sua condição no contato com os europeus e na contemporaneidade. Assim, a coleção promove a imagem dos afrodescendentes e indígenas e o MP (Manual do Professor) oferece subsídios teóricos e didáticos para abordá-la. (BRASIL, 2010, p. 57).

Podemos ver, que todas essas produções, e se analisarmos todo o Guia do PNLD, vemos que sempre há uma preferência pela História indígena brasileira, preterindo os índios colonizados pelos espanhóis.

O professor: como se dá o ensino dessa História?

Temos que ter em mente, ao falarmos de como é realizado o processo de ensino e aprendizagem nas escolas, para isso foram entrevistadas duas professoras da rede pública municipal da cidade de Ituiutaba – MG, que opinaram e discutiram acerca dessa temática. As professoras Joana Darc Resende Dutra e Zilene Nogueira Stasinafo que ministram aula para o 8º, 6º e 7º ano, respectivamente, mostram que o principal problema do ensino da História americana é o tempo. Por exemplo, se há um enfoque maior em determinado tópico da disciplina, algum outro terá sua prioridade preterida. E os professores são cobrados, pela nossa ótica capitalista, de que o aluno não precisa ter um conhecimento “de tudo”, e sim, o conhecimento necessário para passar de ano escolar, ou para ser capaz de entrar em uma universidade. Porém, é necessário considerar que o livro didático não é capaz de suprir sozinho, as necessidades educacionais dos alunos, e apesar de o PNLD ser bom, ainda há muito a ser feito, assim como os livros didáticos que apresentam algumas falhas e deveriam se apresentar de forma mais interessante para os alunos. Porém, o problema não está só no material utilizado, mas também na falta de interesse dos alunos pela disciplina, um exemplo disso é a mentalidade de que o estudo de História deve ser feito decorando datas e eventos, inclusive essa é uma visão que vem dos próprios pais. Claro que há exceções, mas majoritariamente essa é a visão geral.

Os estudos dos conteúdos de América são geralmente vistos com indiferença, ainda mais se comparado com o conteúdo de história brasileira, que a despeito de representar um ponto distante no passado, ainda é possível uma familiarização devido a consciência de ser a história nacional, então é transmitido um sentimento de pertencimento a esse processo, o que não acontece àquela. Inclusive, o próprio descobrimento americano é visto como parte de um contexto europeu, que foi transladado da Europa e instaurado no Novo Continente.

Conclusões

O fato é, que seria impossível se chegar sobre uma conclusão exata desse assunto, já que ainda é um tópico muito discutido e abordado em diferentes esferas da pesquisa. Dessa forma, o que podemos apontar nesse caso, são algumas medidas ou possíveis mudanças a serem tomadas. O Programa Nacional do Livro Didático foi um grande avanço para a educação brasileira, pois apesar de não suprir todas as necessidades dos alunos, e até mesmo da própria escola, facilita o acesso desse corpo discente ao “conhecimento” que até então era provido de uma maneira ineficiente, o Estado tomando as rédeas da distribuição dos livros ajuda de maneira muito forte que esses cheguem aos lugares mais distantes do país. No entanto, ainda há muito que se

fazer como prover ao professor a possibilidade da formação continuada e o mais importante, que é dar o devido valor à educação. Por esse caminho, encontramos vários percalços como a tentativa de alguns de barrar as mudanças, inclusive professores, mas também há os desejosos de mudança, quem se beneficiaria com esse novo olhar para a educação seriam os próprios cidadãos que teriam uma maior representatividade e seriam menos impostos aos mandos e desmandos dos governantes.

A História da América, apesar de nos parecer distante, nos mostra não só a visão eurocêntrica desse processo, mas também o modo como os indígenas viramos esses fatos, podemos, assim, também identificar semelhanças entre as civilizações americanas, e as civilizações do mundo europeu antigo, como os egípcios ou os gregos. Transformando dessa forma, esses povos “mais próximos” de nós, já que nós agregamos a história europeia como base, e não a história do nosso próprio continente. Além disso, muitas associações podem ser feitas para percebermos as culturas ameríndias presentes até hoje no nosso contexto social.

Sendo assim, está na hora de reformularmos além dos materiais paradidáticos, a mentalidade dos brasileiros e americanos para a valorização de uma cultura que foi praticamente extinta pelos colonizadores e que à medida que o tempo passa se torna cada vez mais distante de nós.

Referências

BRASIL. Guia de livros didáticos: PNLD 2011: História. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

ENGEL, Magali Gouveia. Apresentação. **Tempo**, Niterói, v. 11, n. 21, Junho 2006 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Out. 2010. doi: 10.1590/S1413-77042006000200001..

GATTI JÚNIOR, D. Estado e Editoras Privadas no Brasil: O Papel e o Perfil dos Editores de Livros Didáticos (1970-1990). **Caderno Cedes**. Campinas. Vol. 25, n 67, p. 365-377, set/dez. 2005

MIRANDA, S. R. e LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 24, nº 48. p. 123-144. 2004

SIMAN, Lana Mara de Castro. Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores. **Tempo**, Niterói, v. 11, n.

21, Junho 2006. Disponível em
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-77042006000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 28 Out 2010. doi:
10.1590/S1413-77042006000200004.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DO PROFESSOR: UM OLHAR SOBRE O PIBID

mariliaabdulmassih@yahoo.com.br

Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih -UNIUBE-CAIC ¹

Dinair Caldeira de Andrade Silva –CAIC ²

Samir Borges Viana - CAIC ³

Vlademir Marim- FACIP/UFU⁴

RESUMO

O presente relato tem como objetivo apresentar a experiência de formação inicial proposta pelo PIBID, que enfatiza a parceria entre os dois níveis de educação, Universidade e Escola, visando superar a dicotomia entre teoria/prática, promovendo a construção de um ambiente de ensino e aprendizagem, permitindo reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos na sala de aula. A partir das observações realizadas nos ambientes de aprendizagem pelos alunos bolsistas, são realizadas reflexões nas rodas do PIBID, sobre a prática, a participação dos alunos no planejamento, na seleção dos conteúdos e na metodologia a ser aplicada. É inegável a importância de novos paradigmas para a formação, capazes de garantir aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e simultaneamente a construção de competências básicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções, e não apenas um mero cumprimento de programas curriculares ou repetição de conhecimentos já produzidos e a valorização dos espaços educativos.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Inicial; PIBID; Dicotomia teoria/prática

CONTEXTO DO RELATO:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou suas atividades no contexto da escola, no início do mês de abril de 2010, mas a parceria Universidade/ Escola foi concretizada no mês de outubro de 2009, dando início assim à integração dos dois níveis do sistema público de educação; educação superior e educação básica, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino da escola pública, e à valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento e para a formação de professores.

¹ Mestre em Educação (UNIUBE)-Diretora da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (CAIC)

² Graduada em Letras- Diretora pedagógica da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (CAIC)

³ Graduado em Matemática- Professor Supervisor do PIBID- Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (CAIC)

⁴ Doutorando em Educação - Currículo (PUC- SP) - Coordenador Subprojeto PIBID

O Projeto PIBID pretende articular com a escola, a construção de ambientes de

ensino e aprendizagem que permitem reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula. O enfoque está voltado para metodologias inovadoras, desenvolvidas no período regular e no contra turno das aulas, que orientem para superação de problemas do rendimento escolar, identificados no processo de ensino aprendizagem dos alunos, e que estimulem o gosto para a Matemática.

A proposta está sendo desenvolvida com a participação dos alunos bolsistas do PIBID, da direção da escola, da equipe pedagógica; do professor supervisor do PIBID e do coordenador do programa, onde estão sendo privilegiadas as atividades que contextualizem os conteúdos abordados ou que tenham características interdisciplinares. As atividades desenvolvidas pelos alunos bolsistas fomentam também sua iniciação à docência em Matemática, promovendo experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador privilegiando também o espaço da escola pública, como local de formação inicial e continuada de docentes .

DETALHAMENTO:

Não há, seguramente, nos dias atuais, questão mais polêmica do que a da formação inicial e continuada. Ela nos angustia e nos confunde, tanto porque somos bombardeados a todo o momento pela ideia de que a educação é a senha de acesso ao futuro. Ficamos incomodados porque queremos convencer-nos da importância decisiva da formação continuada e inicial e porque nos desiludimos com a formação existente.

É um paradoxo, tudo está difícil no campo da formação, mas é impossível visualizar saídas que não passem por ela. Criticamos a formação que temos porque ela não parece reunir condições de enfrentar esta época de transição, paradoxos e incertezas; porque é o resultado vivo de muitas políticas casuísticas e de uma certa forma perda da capacidade coletiva de empenhar-se ativamente pela escola.

A formação inicial e continuada dos professores deve ocupar lugar de destaque que merece. Deve ser tratada com rigor conceitual, para que construa um projeto aberto para o futuro, vinculando à democracia e em permanente diálogo com as grandes maiorias. Justamente por isso está intimamente associada à proliferação daquele novo tipo de intelectual.

As políticas educacionais de formação de professores para a educação básica têm acompanhado as reformas educacionais sem, entretanto, resolver a tradicional dicotomia entre teoria e prática. Historicamente, a relação entre teoria e prática no processo de formação de educadores tem se apresentado como um problema de difícil solução.

A maioria dos professores e professoras que atuam hoje nas escolas foram formados a partir de um paradigma onde o racionalismo técnico, a neutralidade e a objetividade orientavam o processo educativo. E, muitos cursos que formam professores, ainda estão pautados em tais paradigmas.

E dentro dessa realidade, ou dessas realidades, é que nos embasamos em Rios (2000, p.72), para melhor elucidar o caminho de nossas reflexões:

“É a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a passagem do que se propõe como ideal, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontrar as condições da possibilidade? No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente(...) A escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, na escola brasileira, a nova educadora já estão aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar”.

Muitos aspectos mostram-se constitutivos da formação do professor, uma vez que dispositivos como as unidades de aprendizagem podem re-configurar o espaço/ tempo da sala de aula, porém aposta-se numa formação coletiva e permanente numa articulação da Universidade com a Escola, procurando assim estreitar os caminhos da formação inicial do professor e apostar na formação continuada daquele professor que se encontra na escola; nesse caso as ferramentas culturais das categorias constitutivas do professor como a leitura, a escrita e a oralidade entram em consonância com a proposta de formação do PIBID que tem como objetivo a formação inicial de professores.

A formação proposta pelo PIBID tem dado respostas positivas com características particulares e bastante relevantes, o próprio local de trabalho, como *lócus* de formação; a ação coletiva entre professor e estagiários bolsistas, o compromisso das instituições envolvidas no processo, Escola e Universidade, a associação entre teoria e prática, a reflexão sobre a prática, a participação dos alunos no planejamento, na seleção dos conteúdos e na metodologia.

Como parte nesse processo de formação proposta pelo PIBID, os bolsistas iniciaram suas atividades na Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva (CAIC), que caracteriza-se como escola inovadora, aberta às mudanças, buscando sempre melhoria em seus recursos físicos e humanos, no início do mês de abril onde realizaram as observações do espaço físico e ambientes de aprendizagem, relatando detalhadamente os mesmos, analisando os aspectos necessários para o bom funcionamento da instituição e para melhor aprendizagem.

Depois das observações realizadas no espaço físico, foram investigados os recursos humanos da escola, por meio da análise documental e entrevistas com o corpo

docente e discente, o apoio pedagógico, administrativo e outros funcionários da escola.

A escolha da entrevista para coleta de dados foi bastante pertinente, pois concordando com Ludke e André (1986, p.34) sugerem uma atmosfera de influência recíproca entre entrevistador e entrevistado, e estes devem poder discorrer sobre o tema proposto com base nos conhecimentos e informações que detêm. Segundo as autoras “na medida em que houver um clima de estímulos e aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”.

O objetivo desta investigação foi conhecer os recursos humanos que estão disponíveis na escola para que futuramente possam, caso seja necessário, integrá-los nas atividades do programa. O interessante dessas entrevistas foi a coerência das respostas dadas pelos entrevistados, com as observações realizadas anteriormente.

A última observação ocorreu na escola no fim do primeiro semestre de 2010, foi documental, conhecendo o Projeto Político Pedagógico da escola, o Regimento Escolar, os planejamentos, os projetos de intervenção, as atividades escolares e os recursos financeiros da escola.

Em paralelo a todas estas observações, os alunos bolsistas também verificaram e relataram as atividades desenvolvidas pelo professor supervisor, analisando sua metodologia e didática em sala de aula. As coletas de dados eram discutidas e refletidas semanalmente pelo grupo ao longo do semestre, orientada pelo professor coordenador do Programa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

ANÁLISE:

Estas observações são de fundamental importância na construção da identidade do educador, pois permitem ao aluno bolsista a oportunidade de vivenciar a realidade do cotidiano escolar e dissolver a dicotomia teoria/prática.

Como diz Nóvoa (1995, p.39):

(o eu individual) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) nas Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas. É tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais quais esse processo deve alicerçar-se.

A construção da nova identidade do educador, proposta pelo PIBID, visa superar o evidente afastamento entre a formação acadêmica e a prática de sala de aula, levando o professor supervisor da escola, que às vezes apresenta dificuldades e que não aprendeu a lidar com situações complexas, nem a utilizar os conhecimentos de sua

experiência na resolução dos problemas da prática educativa, um professor que durante muito tempo ganhou tudo pronto e foi imobilizado do ato de pensar e agir por si próprio, do que decorre também sua desvalorização e desqualificação profissional, a repensar e refletir sobre sua prática, pois nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida.

Por outro lado, temos um sistema educacional também centrado no paradigma da racionalidade técnica, cujos técnicos e especialistas negam os professores e professoras como sujeitos capazes de construir saberes para gerir sua prática, a estar em constante atualização e reflexão e a um novo olhar na formação inicial.

A formação proposta pelo PIBID, faz com que o professor possa olhar para sua própria prática, confrontá-la com a teoria refletida pelo grupo e buscar, em ambas, subsídios para sua atuação, construindo assim saberes da docência no seu cotidiano escolar, de forma contínua.

CONCLUSÃO:

Portanto, é inegável a importância de novos paradigmas para a formação de professores, principalmente à proposta pelo PIBID, capazes de garantir uma aquisição de saberes gerais para o exercício da docência e ao mesmo tempo a construção de competências básicas, como reflexão, argumentação, senso crítico, autocrítica, racionalidade prática, criatividade, responsabilidades diante das ações pedagógicas, enfrentamento de dúvidas e busca de soluções, e não apenas um mero cumprimento de programas curriculares ou simplesmente repetição de conhecimentos já produzidos e a valorização dos espaços educativos.

A melhoria da prática somente é conseguida quando se cuida do processo de formação dos professores de forma contínua e em sintonia com a sua realidade. Essas estratégias poderão ser úteis se fizerem parte de uma proposta de formação mais ampla onde se relacione teoria e prática e se trabalhe os problemas do cotidiano no coletivo da escola. Esse processo de formação deverá auxiliar os professores no seu desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo em que deverão favorecer o desenvolvimento da escola enquanto organização que aprende. Disso tudo deverá resultar o melhor rendimento do aluno em termos quantitativos e qualitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AZEVEDO, José Clóvis de, Novos Paradigmas e a formação de educadores. Revista

Pátio, ano 5,n17, mai/jul.2001, p.51-53.

LUDKE. M & ANDRÉ. M . Pesquisa em Educação: Abordagens quantitativas. São Paulo; Cortez, 1989.

NÓVOA. Antônio. O passado e o presente dos professores. In NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor: Porto Editora, 1995.

RIOS, Terezinha Azeredo. Ética e Competência. São Paulo: Cortez. 2000

A EXPERIÊNCIA DA ORGANIZAÇÃO DA SEMANA CULTURAL DA ESCOLA ESTADUAL HORTÊNCIO DINIZ

Éder Fernandes

Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia

Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID

e.fernandes18@hotmail.com

Fernando Barbosa Costa

Graduando em Geografia pela Universidade Federal de Uberlândia

Bolsista do Programa Institucional de Iniciação a Docência – PIBID

fernando7453@hotmail.com

RESUMO

No presente relato consta a preparação e organização de uma Feira das Nações, realizada pelos bolsistas do PIBID, em uma escola estadual de Uberlândia – MG. Essa feira propõe aos alunos um estudo interdisciplinar dos diversos países selecionados e uma apresentação a ser avaliada. Relataremos desde a decisão dos países até a distribuição das salas na escola, visando divulgar essa forma de ensino prático, onde os alunos têm um contato com a pesquisa e a organização. Mesmo não tendo sido realizadas as apresentações, as experiências obtidas até o momento são positivas, tanto para os bolsistas quanto para os alunos da escola.

RELATO

Esse trabalho visa a relatar a experiência da organização da Semana Cultural da Escola Estadual Hortêncio Diniz, localizada no Município de Uberlândia – MG, e onde são realizadas as atividades do subprojeto de geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID, da Universidade Federal de Uberlândia – UFU. O PIBID é um programa financiado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior – CAPES, e tem como objetivo investir na formação de estudantes de licenciatura inserindo-os no cotidiano escolar. As ações propostas, pelos estudantes, coordenador e supervisor, no subprojeto Geografia, são diversificadas, indo desde a realização de atividades ligadas ao processo de ensino, estudos teóricos que os embasem

para tais tarefas até atividades práticas, que os possibilitem experienciar a docência.

O programa apresenta algumas etapas a serem seguidas pelos bolsistas. No primeiro momento, foi observada a realidade, ou o contexto em que está inserida a escola, tais como, a estrutura física, os seus arredores, bem como a realidade social da mesma, como o quadro socioeconômico dos seus alunos e o diagnóstico situacional humano. Além dessas atividades, foram realizadas reuniões semanais com os bolsistas e supervisora e reuniões quinzenais com o coordenador do subprojeto. Nessas reuniões são discutidas questões como a organização das atividades e debates sobre leituras dos referenciais que embasam o desenvolvimento do projeto.

O segundo momento, é quando os bolsistas devem elaborar os projetos que serão desenvolvidos ao longo do programa, como no caso da Semana Cultural que será relatado. Nesse momento permanecem os estudos teóricos, porém, é também o momento de se iniciarem atividades mais práticas. Algumas atividades são planejadas para serem realizadas futuramente e outras já são possíveis de serem realizadas, ou existe a possibilidade também da intervenção dos bolsistas em alguns dos projetos já existentes da escola.

Como nas demais etapas do programa, permanecem os estudos teóricos e as reuniões no terceiro e quarto momento, para que o aluno permaneça investindo na sua formação pessoal. Além disso, é o momento de aplicar os projetos desenvolvidos na escola e de utilização dos recursos didáticos produzidos.

Vale lembrar que durante toda a etapa do programa os bolsistas devem registrar suas atividades em cadernos pessoais como uma prática que o ajude a desenvolver o hábito da organização. Os estudos e as atividades podem, ou devem ser redigidos em forma de trabalhos, que poderão ser publicados ou apresentados em eventos como forma de divulgação das ações do programa e que vem a somar também para a formação do graduando.

Ainda que essas sejam as propostas orientadas para a execução das atividades do PIBID, não são obrigatórias em sua ordem, cabe aos bolsistas uma autonomia no desenvolvimento e planejamento de suas atividades e no envolvimento em outras que, por ventura, não tenham sido planejadas inicialmente.

No caso específico da atividade que nos propomos a relatar, trata-se de um projeto já desenvolvido semestralmente na escola, a Semana Cultural, que envolve alunos do ensino fundamental II, ensino médio e de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Cada semestre traz um tema a ser abordado pelos alunos, como dança, culinária dentre outros no qual os alunos devem, em grupos, realizarem pesquisas acerca do tema

sugerido e realizarem apresentações. Essa atividade, além de ter a grande importância de incitar a criatividade do aluno e desenvolver seu potencial em trabalhar em equipe, é também uma atividade avaliativa da escola, tendo os alunos à possibilidade de conseguirem 05 pontos em todas as disciplinas. Essas características dão à atividade um caráter de interdisciplinaridade e rompe, em parte, com os métodos avaliativos tradicionais, mesmo não sendo uma atividade obrigatória.

No segundo semestre de 2010, o tema da semana cultural do colégio será a Semana das Nações. Esse tema foi sugerido pelos bolsistas e pela professora supervisora do programa no colégio, afim de que a semana pudesse ser desenvolvida pelos bolsistas do subprojeto de geografia. As razões para a escolha do tema foram a sua relação com a disciplina, a abrangência de conhecimentos que podem ser adquiridos nas pesquisas, inclusive a possibilidade de se adquirir conhecimentos interdisciplinares, e a possibilidade de representar as riquezas particulares de cada país visualmente nas apresentações dos grupos, o que explora a capacidade criativa e artística dos alunos e torna as apresentações interessantes às pessoas que estiverem assistindo.

Discutiu-se então em reuniões como seria a organização da Semana no que diz respeito aos critérios que deveriam ser abordados pelos alunos; os países que deveriam ser trabalhados e os critérios de avaliação. Em relação à escolha dos países, decidiu-se não relacionar aqueles que não trariam muita novidade, países dos quais os alunos e os que assistirão as apresentações já conhecessem melhor, tais como os EUA e o próprio Brasil. Mesmo assim, em respeito à decisão dos grupos alguns países escolhidos são bastante conhecidos, pelo menos de modo geral. Procurou-se também escolher países dos diferentes continentes, para que as apresentações tragam bastante variedade.

Após elaboração de uma lista com países dos diferentes continentes, foi realizada então uma pré - seleção com mais países do que se necessitava. Nessa seleção, decidiu-se em reunião pela escolha dos seguintes países: Cuba, Islândia, Líbia, Egito, Cazaquistão, Venezuela, Angola, Espanha, Chipre, China, Butão, Ruanda, Israel, Península da Coreia (nesse caso ficando o mesmo grupo responsável pelas duas coreias), Grécia, Turquia, Alemanha, Colômbia, Irã, Índia, Itália, México, Holanda, Líbano, Sérvia, Panamá, Austrália, Sudão, Somália, Madagascar, Nova Zelândia, Liechtenstein, Irlanda, Marrocos e Paquistão.

O próximo passo foi a decisão quanto ao que iria ser cobrado na apresentação dos alunos, conseqüentemente, o que eles deveriam pesquisar. Os critérios escolhidos então foram: Cultura do País, podendo ser apresentado dança, música, tradições e etc.; Crenças; Geografia, devendo ser abordado elementos como clima, relevo e vegetação;

Bandeira, trazendo informações sobre a representação dos elementos a constituem; Símbolos Nacionais; História e Economia.

Ao serem definidos os critérios tentou-se optar por temas que despertassem a curiosidade dos alunos e que pudessem aliar pesquisa e criatividade na produção do trabalho. Além disso, os temas escolhidos trazem a possibilidade da relação com outras disciplinas, como História e Biologia.

Em decorrência da bonificação que os alunos terão ao fim do semestre, torna-se necessário um processo avaliativo, porém, não haverá nenhum caráter competitivo entre os grupos, devendo apenas serem avaliados alguns critérios para que sejam atribuídas notas, sendo um máximo de cinco pontos. Escolheram-se então alguns pontos a serem observados nas apresentações para se fazer a avaliação, são eles: pesquisa, organização, criatividade, apresentação e organização final, esses pontos serão avaliados pelos próprios professores da escola.

Ao julgar a pesquisa dos grupos, os professores terão que observar se todos os temas foram abordados, tais como: cultura (dança, música, artes, pratos típicos, vestimentas..), religião, dados gerais (população, área, localização, língua, moeda, gentílico...), atualidades, economia, geografia física, história, particularidades, símbolos nacionais (hino, bandeira com significados das cores, brasão...). A criatividade deve ser percebida sobre a maneira como o grupo demonstrará sua pesquisa, aproveitando o espaço disponível e a maneira que prendeu a atenção. A organização, tanto inicial quanto final, será avaliada como o grupo trabalhou durante todo o período atribuído a ele. Durante a apresentação será observado como o grupo irá usar o material de sua pesquisa, como foi o acolhimento dos visitantes e participação de todos.

Após terminar a primeira parte da organização da Semana, deverá agora ser realizada a matrícula dos alunos e o sorteio dos países escolhidos, para que ninguém se sinta prejudicado na escolha do país que deverá ser apresentado. Resolveu-se então realizar, no ato da inscrição dos alunos, o sorteio dos países sem que pudessem ser trocados. Foi organizada então uma lista de disponibilidade de cada bolsista que deveria ir à escola para realizar essa atividade. Dessa forma, nenhum bolsista se prejudicaria com os horários da faculdade, ou de outra atividade, mas também não teria nenhum dia ou horário que não houvesse bolsistas para atender os alunos. Mesmo que existissem bolsistas de diferentes períodos do curso, alguns com muitas atividades e nem tanto tempo disponível na semana, existiam também aqueles que apresentavam mais disponibilidade e que poderiam suprir essa falta de tempo dos demais.

Durante o ato da inscrição os alunos tiveram que contribuir com R\$ 1,00 (um

real), por cada integrante do grupo, pois durante reuniões anteriores, foi decidido realizar uma festa de confraternização no último dia de apresentação dos trabalhos. Oferecendo alguns lanches e sucos para todos que estiverem presente no dia.

Feitas as matrículas dos grupos e sorteados os países, tornou-se necessário então nos organizar novamente para dar orientação aos grupos acerca dos países que apresentarão. Para isso, foi feita novamente a organização dos horários de disponibilidade e, dessa vez, nos atentando para que todos cumprissem um horário na escola suficiente para que nenhum aluno ficasse sem orientação, visto que a matrícula poderia ser feita por qualquer bolsista, porém, a orientação seria específica ao grupo. Cada bolsista ficou então responsável por estudar três ou quatro países, sendo esse o momento em que o bolsista também realizaria sua pesquisa para poder estar preparado para tirar as dúvidas e dar sugestões aos alunos.

Foram feitas, portanto, duas semanas de monitoria para os alunos na biblioteca da escola, onde a professora supervisora do programa deixou vários materiais pessoais que poderiam ser utilizados na orientação, além de todo material de geografia da própria biblioteca.

Com todos os países sorteados e devidamente com seu grupo escolhido, foi à vez de dividir o dia de cada apresentação e horários. A separação dos países por dia foi preferencialmente disposta de modo que se diversificássemos as origens continentais dos países, como por exemplo, colocar um país de cada continente por dia. Sobre o horário ficou decidido que todos os grupos do período diurno deverão chegar à escola às 7 horas, cumprindo o horário normal de aula, sendo destinada 1 hora para a organização da sala para a apresentação que começará às 8 horas, tendo os grupos dois horários para as apresentações, metade deles num primeiro horário e outra metade depois do intervalo.

No período noturno foi necessário organizar apenas um horário para a apresentação, em função de que grande parte dos alunos trabalham e não podem chegar mais cedo para a organização e as apresentações não podem exceder o horário da saída, visto que ficaria muito tarde para que os alunos voltem para casa. Sendo assim, as apresentações devem começar próximo das 20 horas e deve ir até próximo ao horário da saída, devendo ser destinada pelo menos meia hora para a limpeza final.

O próximo passo a se seguir, será o mapeamento das salas indicando onde cada grupo com seu devido país ficarão durante sua apresentação. Sendo que cada um terá uma sala exclusiva onde serão responsáveis pela organização e decoração interna e ao fim da apresentação serão também responsáveis pela limpeza da sala, deixando – a

como pegaram, ou seja, limpa.

Nos dias das apresentações, os bolsistas também estarão presentes para ajudar os alunos na organização, ajudar a própria escola no perfeito andamento da atividade; controlando, por exemplo, os horários de entrada e saída dos alunos; e para assistir as apresentações da atividade que ajudou a organizar, inclusive registrando-a com fotos.

Até o término desse relato não foi possível completar a atividade, que será realizada nos dias 3, 4 e 5 de Novembro, mas a experiência de organizar as etapas que foram relatadas até então foi de grande importância, pois exigiu esforços no sentido de lidar com organização; quando planejamos e elaboramos a Semana; nos aproximou mais do ambiente escolar e nos deu condição de perceber que é possível a realização de um trabalho diferente e interessante no ensino da geografia. Além disso, exigiu dos alunos da escola e bolsistas a pesquisa sobre o tema a ser trabalhado e particularmente para os bolsistas a produção de trabalho, sendo esse trabalho especificamente um exemplo.

Dessa forma, pretendemos relatar que a organização dessa atividade, mesmo que ainda não concluída, já pode ser considerada um exemplo positivo do propósito do PIBID. Tem havido até então aproximação do licenciando no ambiente escolar, o exercício da organização e da docência e a pesquisa e produção de trabalhos, ou seja permitiu e legitimou o investimento na formação do estudante de licenciatura.

REFERÊNCIAS

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 14 out. 2010.

<<http://www.festadasnacoes2010.com.br/>> Acesso em: 14 out. 2010

A FORMAÇÃO DO FUTURO DOCENTE NA ANÁLISE DE COMPARAÇÃO DAS ESCOLAS URBANAS E RURAIS

crisapa3179@yahoo.com.br

Cristiane Aparecida Silva Moura de Melo¹
Ana Clara Mendes Caixeta²

Resumo

A escola é o reflexo da sociedade, com isso reflete as diferentes dinâmicas do ambiente onde está inserida. Com isso, o processo de ensino-aprendizado não pode ignorar o meio a sua volta, mas também não pode excluir os conteúdos básicos. Assim, este trabalho tem o intuito de analisar comparativamente o ensino rural e urbano, devido as suas dinâmicas exigidas, que são fundamentais para o futuro docente. Para a realização deste trabalho inicialmente foi realizada uma pesquisa teórica sobre a temática, da formação dos alunos em áreas urbanas em diferentes escolas, seguindo por uma visita em campo na Escola Florestan Fernandes, fundada pelo Movimento Sem Terra, juntamente com a sua ideologia. Desta forma, o ensino rural não tem o mesmo parâmetro do urbano, se caracteriza a partir das especificidades do modo de vida do meio rural.

Introdução

O modo de vida, considerado diferente do modo de vida dos grandes centros é questionado pela sociedade. Porém, é necessária a compressão destas especificidades para a construção de uma escola pertinente à realidade dos alunos na sua formação tanto na escola como na família. Estas estão diretamente relacionadas com a sociedade e com o meio o qual estão inseridas. Com isso, o indivíduo é formado pela sociedade e pelo meio.

Para que ocorra uma propagação dos valores sociais é necessária a organização da sociedade que é expressa na escola. Na escola tem a formação dos alunos e também um ambiente de como estes são influenciados pela família, cultura, espaço urbano ou rural, econômica, dentre outros. A escola é o local de formação dos alunos e também um ambiente onde os estudantes expressam os valores que provêm da família, cultura, espaço urbano ou rural, econômica, dentre outros.

O futuro professor tem que estar preparado para estas diversidades existentes na escola, porém é fundamental compreender sua formação acadêmica. Na formação do professor percebe-se que predominantemente esta voltado para as escolas urbanas. Devido ao

¹ Acadêmica do Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - bolsista da PROGRAD

² Geógrafa - Mestranda em Engenharia Urbana pelo Curso de Engenharia Civil da Universidade Federal de Uberlândia – UFU

maior número de escolas e universidades voltadas para a formação de professores se

encontrarem nas cidades, da população brasileira estar na cidade, a formação do professor é de forma tradicional.

Diante disso, esse trabalho tem o intuito de analisar comparativamente a escola urbana e rural, respeitando as duas dinâmicas espaciais e diagnosticado as dificuldades de do futuro professor em uma escola rural. A metodologia teve base nas bibliografias sobre o processo de ensino e aprendizagem relacionado ao meio ambiente em que vivem, a área urbana e a rural. Seguindo, com conhecimentos de campos em escolas na cidade e a escola modelo de ensino rural a Escola Florestan Fernandes.

Desenvolvimento

A educação é o meio o qual a e organização a sociedade e esta é utilizada para padronizar e formar as pessoas para que tenham um convívio harmonioso em comunidade e a perpetuação da espécie. Tendo esta um papel estrutural na sobrevivência do homem, mas para compreender o seu comportamento é necessária a compreensão do processo de ensino-aprendizagem.

No processo ensino-aprendizagem segundo Mizukami (1986)

O homem é considerado como inserido num mundo que irá conhecer através de informações que lhe serão fornecidas. É um receptor passivo até que, repleto das informações necessárias, pode repeti-las a outros que ainda não as possuem, assim como pode ser eficiente em sua profissão, quando de posse dessas informações e conteúdos. (MIZUKAMI,1986, pág.50)

Mizukami (1986) também fundamenta as teorias do conhecimento envolvem três características sendo elas: o sujeito, o objeto e a interação apesar de reconhecer que ainda há muitas variações e diferentes combinações possíveis. Isto ocorre dividindo o processo ensino aprendizagem em tradicional, a comportamentalista, humanista e a cognitivista.

O Tradicional que aborda a educação caracterizada pela transmissão dos conhecimentos que foram acumulados pela humanidade ao longo do tempo. A comportamentalista que se caracteriza por dar ênfase no objeto, no conhecimento para que possa moldar os comportamentos sociais. A humanista o aluno é um ser ativo sendo ele o principal centro do processo-ensino aprendizagem como um ser participante e a escola é para todos e democrática. A cognitivista a escola fornece condições para o aluno aprender por si próprio dando-lhe possibilidades reais e materiais e o professor deve estar sempre criando situações desafiadoras. (MIZUKAMI 1986)

Com base nestas abordagens do processo educacional o professor possui subsídios para fundamentar a sua futura metodologia para ser utilizada em classe. Essa caracterização

da formação do professor influencia o futuro cidadão e a sua sensibilização para o ambiente, o qual ele vive.

O professor também relaciona estas abordagens com as práticas de ensino com o intuito de aprimorar o processo de ensino e aprendizagem, conforme Cavalcanti (2003):

Há um consenso entre os estudiosos da prática de ensino de que esse papel é o de prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. (CAVALCANTI, 2003, pág. 11)

O espaço é o meio, qual o aluno e professor estão inseridos e possuem suas relações sociais. Neste caso, o espaço capitalista de análise conforme Corrêa (2005):

O espaço de uma grande cidade capitalista constitui-se, em um primeiro momento de sua apreensão, no conjunto de diferentes usos da terra justapostos entre si. Tais usos definem áreas, como o centro da cidade, local de concentração de atividades comerciais, de serviços e de gestão, áreas industriais, áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer e, entre outras, aquelas de reserva para futura expansão. Este complexo conjunto de usos da terra é, em realidade, a organização espacial da cidade ou, simplesmente, o espaço urbano, que aparece assim como espaço fragmentado. (CORRÊA, 2005, p.7)

Neste caso, o futuro professor de Geografia utiliza o espaço e o conhecimento de mundo já adquirido pelos alunos para melhorar o processo de ensino-aprendizagem e fixar melhor o conteúdo. Esta relação é abordada por Cavalcanti (2003):

A construção e reconstrução do conhecimento geográfico pelo aluno ocorre na escola mas também fora dela, como se verá mais adiante na análise das representações sociais de alunos. Entretanto, a ampliação desses conhecimentos, a ultrapassagem dos limites do senso comum, o confronto de diferentes tipos de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades operativas do pensamento abstrato são processos que podem ser potencializados com práticas intencionais de intervenção pedagógica. (CAVALCANTI, 2003, pág. 12)

De acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 83% da população brasileira encontra-se na cidade, deixando o ensino rural na margem da formação do professor. O ano escolar não equivale ao ano agrícola, a comida na área rural vem da horta e na cidade no supermercado e as distancias das casas dos alunos e da escola entre outros aspectos físicos e psicológicos.

Além disso, também se tem as proposta curricular o que acaba em acarretar formações diversificadas, como verifica nas escolas da rede urbana (pública e particular) e na zona rural. Isto contempla a influencia do espaço na formação do aluno, e como a Geografia do espaço vivido pode ser utilizada em classe.

Desta forma, tem-se a formação do docente na prática pedagógica com uma associação a uma formação acadêmica crítica e reflexiva para colocar uma prática na escola

reflexiva e orientada conforme o meio inserido. Além de ser necessária a pesquisa para o aprimoramento da prática de forma crítico-reflexiva. (PONTUSCHKA, et al. 2009) Na integração dessa pratica é fundamental o entendimento dos saberes no processo educacional.

O saber docente, de acordo com Tardif (2002), é composto por saberes, que advém de fontes diversas, com os quais os professores mantêm diversas relações. O que ele denomina saberes *profissionais* e *disciplinares* constituem o conjunto de saberes que tem como fonte a formação docente nas instituições de formação. (MORAIS et al, 2010, pág. 63)

Com isso, após está análise da fundamental da educação e sua principal importância percebe-se que a sua estruturação está orientada conforme a ordem econômica capitalista e não contemplando a zona rural. Desta forma, existe a Escola Nacional Florestan Fernandes, que é exceção do sistema capitalista e como uma escola rural modelo, a qual tem suas bases no Movimento do Sem Terra.

A Escola Nacional Florestan Fernandes localizada na cidade de Guararema teve inicio na sua construção no ano de 2006. Sua construção foi realizada por mutirões das brigadas do movimento e a verba de mais de R\$ 3,5 milhões foi proveniente de diversas doações. (ENFF, 2007)

A escola possui uma excelente infra-estrutura, devido tem um amplo refeitório, uma biblioteca com mais de 40 mil livros todos provenientes de doações, três amplas salas de aula, quatro alojamentos que abrigam os alunos que vão estudar, uma sala de informática com conexão a internet para todos os alunos, um auditório com capacidade para mais de 400 pessoas, é uma escola auto-sustentável pois produz quase tudo o que consome exceto alguns tipos de grãos como arroz e feijão que não é capaz de produzir devido ao tamanho da propriedade. (ENFF, 2007)

A escola possui cursos de sociologia, filosofia, geografia e outros que estudam assuntos e autores relacionados a ideologia do movimento e aos seus ideais o que acaba tornando a escola interessante, pois diferentemente das demais que formam cidadão na maioria das vezes alienados pelo sistema capitalista de produção sendo esta escola ao contrario, forma cidadãos críticos em relação ao sistema vigente no país, esses jovens formados retornam as suas brigadas agora com bases para fazer parte das lideranças. (ENFF, 2007)

O MST que é um movimento autônomo independente de toda e qualquer instituição visa e defende a união, o espírito da coletividade, solidariedade, amizade, companheirismo, amizade e da união onde uma só pessoa não é capaz de mudar quase nada e quando ocorre a junção de todo o grupo ele é capaz de mudar muita coisa

mantendo assim o espírito do coletivo.

No auditório voltado para as discussões, a mesa é no formato de um círculo que no momento dos debates demonstra que todos os companheiros possuem a mesma posição, diferentemente da formação dos auditórios nas escolas urbanas que as mesas sempre voltam para um líder em específico, além de atenderem estudantes de vários países da América Latina.

Na sede da escola também há uma creche denominada “Ciranda Infantil Saci-Pererê” é voltada para o acolhimento dos filhos dos estudantes, no momento em que os responsáveis estão nas suas atividades, esta creche oferece um ambiente bastante saudável e um tanto quanto lúdico. Para as crianças são desenvolvidas atividades como leitura, oficinas de artes com diversos materiais, cantigas antigas características do meio rural, além de ensinamentos a respeito da ideologia do movimento do MST.

A partir dessa formação a escola possui convênios com diversas universidades formando profissionais em diversas áreas principalmente da educação. Neste ponto compara-se a diferenças dos professores formados a partir do movimento e os formados no meio urbano a diferença entre eles é grande.

Os primeiros por pertencerem ao movimento a sua relação com o ensino é diferente, pois esses futuros profissionais estão preocupados com o social, a desigualdade, a falta de projetos e verbas direcionados para as suas escolas. Além de serem pessoas críticas e saberem a sua posição e as necessidades presentes nos seus acampamentos e assentamentos no meio rural.

Os profissionais da educação nesse caso, estarem intimamente ligados ao meio rural, ainda ensinam as crianças práticas agrícolas e respeitam os períodos de colheita, pois essas crianças ajudam os seus pais no campo.

Em contrapartida a formação docente na área urbana possui uma enorme diferença em relação ao do MST na academia é despejado um conteúdo rápido que pretende formar futuros profissionais alienados que não pensam por si próprios. Mas conforme os desejos de quem está no poder, essa educação é voltada para pessoas que irão trabalhar nas escolas de ensino tradicional a qual os alunos apenas ouvem os professores e fazem as atividades de modo mecânico esquecendo-se que devem e podem criticar os seus educadores. (ENFF, 2007)

No meio urbano ainda há dois tipos de escolas a pública e a particular, onde a primeira os profissionais recebe um baixo salário e fazem um mau trabalho, pois são obrigados a possuírem mais de um emprego, assim acabam realizando um processo ensino-aprendizagem deficientes, já as escolas particulares não se importam com o todo do

processo ensino-aprendizagem, já que ele é voltado para os vestibulares que prometem uma “carreira profissional promissora” formando assim um exercito de jovens alienados. Embora isso não seja uma regra geral e o que a maioria do que os profissionais da educação fazem não é uma regra geral, porque nem todos os profissionais são iguais e possui uma formação ideológica um tanto quanto diferente. Enquanto as escolas do Movimento dão uma atenção especial voltada para uma formação dos jovens sem visar o vestibular e o desejo de um emprego promissor o qual irá acarretar em uma vida confortável, o interesse dos profissionais do sistema educacional é levar para a sala de aula coisas práticas do dia-a-dia e do cotidiano dos alunos, as crenças populares que são comprovadas como verdadeiras, há também o ensino das disciplinas tradicionais que levam ao conhecimento dito científico e a formação de jovens críticos capazes de demonstrar as suas idéias.

A diferença entre a ideologia é um destaque, da formação dos professores do MST e da escola tradicional, pois o primeiro sempre defende que a sua ideologia esta sempre preocupada com a formação de pessoas capazes de tomar decisões acertadas e criticas no que tange o movimento, enquanto o outro a sua preocupação esta voltada para a formação de futuros profissionais quando se tratam da escola particular e operários na rede pública de educação ambos na maioria das vezes incapazes de ordenar por conta própria as suas opiniões.

Considerações Finais

A diferenciação do ensino, da formação docente da rede urbana e da área rural. Durante a formação acadêmica tudo que é visto em sala de aula parece ser simples e prático e que a carreira docente é algo fácil de fazer. E quando o profissional passa a ir para a sala de aula ele vê que existem obstáculos e necessidades pelas quais ele não esperava como o tipo de escola a qual ele foi trabalhar, além da necessidade que os seus alunos possuem, já que cada um possui a sua cultura, capacidade de aprendizagem além dos anseios do que o professor irá ensiná-los.

Com isso o futuro professor deve estar sempre pesquisando novos elementos para aprimoramento na sua prática pedagógica e aproximando da realidade do aluno, respeitado os seus costumes como nas escolas rurais o ano agrícola. Portanto, a academia não supri todas as necessidades do futuro profissional sendo que este deve estar se aprimorando para garantir um bom processo de ensino-aprendizagem.

Referências

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 2003.

CORRÊA, R. L. **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 2005, 94p.

YOSHIDA, M. M. C. AZEVENDO FILHO, G. M. **Cadernos de Estudos. ENFF: A Política de Formação de Quadros**. 2ª Ed. Dezembro de 2007.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em:

<http://www.sidra.ibge.gov.br/bda/popul/default.asp?z=t&o=24&i=P> Acessado em: 10 de setembro de 2010

MIZUKAMI, M, da G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, E. M .B. MORAES, L. B. **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: NEPEG, 2010

PONTUSCHKA, et al. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ªed. São Paulo: Corte, 2009

A FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA PEDAGÓGICA: estudo sobre formação do curso de pedagogia na região do pontal do Triângulo Mineiro

Carla Lisboa Andrade - Pedagogia - FACIP/UFU

E-mail: lisboandrade_2004@yahoo.com.br

Jaqueline Andrade Calixto - Pedagogia – FACIP/UFU

E-mail: jaquelinecalixto2008@hotmail.com

Armindo Quillici Neto – FACIP/UFU

E-mail: armindo@pontal.ufu.br

RESUMO

O objetivo desse trabalho é apresentar os dados dos 123 questionários aplicados em três cidades do Pontal do Triângulo Mineiro. Os questionários foram direcionados aos professores que tinham formação em curso de magistério de Ensino Médio e que foram obrigados a cursarem Ensino Superior após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9394/96. Os dados revelam a concepção de educação dos professores. O trabalho indica ainda uma reflexão sobre o significado da formação de professores na Educação Superior em relação com a prática de ensino e estágios supervisionados. A pesquisa revela a dificuldade dos professores em não conseguirem articular a dimensão prática com os conteúdos específicos das disciplinas em sala de aula. Ocorre enorme distanciamento entre suas práticas em relação aos cursos de pedagogia propõe. Os autores utilizados: Saviani (2008), Damis (2002), Marcelo (1997), Cole (1993), Brzezinski (1996), Cunha (2005), Gauthier (1998), Kosik (1994), Lei nº 9394 (1996).

Palavras – chave: Formação de Professores - Educação Superior - Concepções.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no ano de 2009 em três cidades do Pontal do Triângulo Mineiro com professores do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Especificamente, esta pesquisa é direcionada para os professores cuja formação era o magistério e após a promulgação da LDB 9394/96, tiveram que cursar Pedagogia e/ou Normal Superior.

O instrumento de pesquisa utilizado foi aplicação de um questionário com objetivo de analisar o significado da formação de professores na educação superior em relação a sua

prática pedagógica.

Sendo assim, sugerimos uma reflexão a respeito dos dados coletados e uma interpretação dos mesmos.

A PRÁTICA EDUCATIVA A PARTIR DO OLHAR DAS PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL E ENSINO FUNDAMENTAL:

O resultado da aplicação dos questionários sugere que se realize uma reflexão sobre a questão da formação do pedagogo, aponta em alguns casos o descaso dos professores com sua própria profissão, com o sentido de seu trabalho e com significado social do desempenho das atividades de professor. Assim propomos uma análise tentando demonstrar algumas fragilidades e virtudes da formação nos Cursos de Pedagogia.

Os dados coletados na pesquisa apontam que a maioria dos profissionais entrevistados é do sexo feminino, possuem formação em Pedagogia e cursaram no período de 1997 a 2008. Revela que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996-LDB 9.394/96, teve algum efeito em propor a formação superior para o professor da Educação Básica. Estabelece uma nova estrutura para a educação, sendo formada por dois níveis escolares - a educação básica e a educação superior. Em seus artigos 62, 63, etc., indica que os professores da Educação Básica devem buscar a formação superior e o seu amadurecimento intelectual. No entanto o que se constata é a morosidade em que se dá o processo de mudança na formação dos novos profissionais da educação. Por outro lado o país ainda não conseguiu estabelecer um projeto claro e definido sobre a formação dos professores da Educação Básica, especialmente na Educação Infantil e Fundamental (1ª a 4ª séries), em artigo publicado por Freitas (2002), que faz uma crítica à aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, de 2001, sobre o papel dos cursos de Pedagogia.

[...] A aprovação da Resolução CNE/CP nº 133, em janeiro de 2001, sob a alegação de fazer cumprir as determinações do Decreto nº 3.276/99 e do Decreto nº 3.550/2000 (que alterou o termo "exclusivamente" para "preferencialmente"), abriu mais um capítulo na discussão sobre o curso de pedagogia e as instâncias e o *locus* de formação dos professores para a Educação Básica, ao estabelecer definitivamente as regras para os pedidos de autorização de cursos de formação de professores: a formação de professores somente poderá acontecer em universidades e centros universitários (muito mais por conta das prerrogativas da autonomia do que por consentimento do MEC), e nos institutos superiores de educação,

criados especificamente para esse fim. Com isso, inúmeros cursos de pedagogia em faculdades isoladas e integradas, que formavam professores, tiveram que se transformar em curso normal superior, ou permanecer como curso de pedagogia, formando exclusivamente o bacharel ³/₄ especialista para atuar nas tarefas de gestão, supervisão e orientação na instituição escolar. (FREITAS. 2002. p. 3).

Também o Plano Nacional de Educação – PNE-, aprovado pela Lei Nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estabeleceu as normas para que os Municípios, os Estados e a União implantassem suas diretrizes e os planos decenais de educação. No que diz respeito à formação de professores e à valorização do magistério, o Plano reconhece que há, no Brasil, uma grande defasagem e aponta para três elementos fundamentais que sustentam uma política de valorização do Magistério: *a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada.* (DIDONET, 2006, p.149).

O Plano cria diretrizes e metas para:

[...] melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infra-estrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos meios tecnológicos, etc., quer no que diz respeito à formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto à formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio. (DIDONET, 2006, p. 150).

Nas diretrizes estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação - PNE, encontram-se elementos de valorização do magistério e a tentativa em dinamizar a prática da escola, pois a qualificação do pessoal docente é um dos grandes problemas a ser enfrentado pelos governantes nos próximos anos, a valorização dos profissionais implica, segundo o Plano (DIDONET, 2006, 155):

- *uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador na condição de cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objetos de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;*
- *um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;*
- *Jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, centrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares*

- ao trabalho em sala de aula;*
- *Salário digno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;*
 - *Compromisso social e político do magistério.*

A reflexão que a realidade nos obriga a fazer é sobre a possibilidade da realização das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação - PNE. Em que medida os governos Municipais, Estaduais e o governo Federal, criarão condições reais para realização dos objetivos colocados, sendo que a educação nacional ocupa índices desfavoráveis nos resultados das avaliações oficiais?

Uma das metas e objetivos do Plano trata da formação inicial dos professores da Educação Básica, é o estabelecimento de prazos para que eles adquiram formação superior, trata-se de uma polêmica já anunciada por ocasião da publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que foi flexibilizada pelo próprio governo, sendo assim, as metas do Plano são:

[...] garantir, por meio de um programa conjunto da União, dos Estados e Municípios, que, no prazo de dez anos, 70% dos professores da educação infantil e de ensino fundamental (em todas as modalidades) possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura plena em instituições qualificadas. (DIDONET, 2006, p. 161).

Há uma instabilidade nas diretrizes governamentais sobre as propostas de formação de professores. Em dez anos o país instituiu e praticamente extinguiu um projeto nacional de formação de professores, que foi a criação do Instituto Superior de Educação e o Normal Superior. O país não tem um projeto claro e fundamentado para formar os professores, nem mesmo condições de provocar uma mudança significativa na atual realidade.

Não há clareza em definir qual é o foco principal da formação, não se sabe se os cursos de Licenciatura devem oferecer uma formação com mais consistência pedagógica, ou se devem primar-se pelos conteúdos específicos, ou ainda uma formação geral deverá ser valorizada. A formação apressada e fragmentada não consegue gerar o que há mais de três décadas vem se reivindicando, uma formação técnica, fundada na aprendizagem de conteúdos e métodos específicos para a formação do professor e, uma formação política, baseada no conhecimento das tendências filosóficas e das políticas de formação adotadas pelos governos nos últimos anos.

Seguindo na direção da reflexão de Freitas (2002), o que há é a tentativa de

mudança de foco sobre o *locus* da formação de professores.

[...] nossa hipótese é a de que as atuais políticas para graduação e também para a pós-graduação pretendem gradativamente retirar a formação de professores da formação científica e acadêmica própria do campo da educação, localizando-a em um novo "campo" de conhecimento: da "epistemologia da prática", no campo das práticas educativas ou da práxis. Vários estudos vêm firmando esta perspectiva, fortalecidos pelas reformas educativas das últimas décadas, em particular aqueles que se ancoram, em Tardiff e Perrenoud, entre outros. (FREITAS. 2002. p. 4).

Nossa concordância com o autor está justamente no aspecto do apressamento dos cursos de formação de professores através da redução da carga horária, utilizando o mínimo exigido pela lei e até mesmo o uso de disciplinas em modalidades à distância como forma de barateamento dos cursos. Esse é o caráter de apressamento da formação e o distanciamento da "formação científica" para os futuros professores, ou seja, a valorização extremada da prática pedagógica em detrimento dos fundamentos teóricos.

O discurso que se estabeleceu no meio educacional, é o da insistente busca da eficiência e competência na formação dos professores, principalmente nos cursos de formação pedagógica, nos cursos de licenciatura e no curso de pedagogia. Observa-se uma grande contradição, principalmente quando se trata da composição da carga horária e da abertura para que parte da carga horária seja feita à distância. Muito já se falou sobre a insignificância da carga horária referente aos conteúdos pedagógicos das licenciaturas, mas na verdade o que se vê na prática de muitas instituições formadoras de professores é a insistência na redução da carga horária de tais disciplinas.

Considerando que a situação da prática docente não está resolvida na Educação Superior brasileira, o que dizer, então, da concepção dos professores sobre a formação dos futuros profissionais ou a concepção da Educação Superior brasileira. Na primeira metade da década de 1990, as autoras Vanilda Paiva e Mirian Jorge Warde, chamavam à atenção para o que estava ocorrendo no Ensino Superior, no que diz respeito da relação entre ensino e pesquisa:

[...] tudo indica, pois, que estamos diante de um movimento de vai na direção contrária ao modelo humboldtiano de entrelaçamento entre ensino e pesquisa. O modelo americano de ensino superior de massa com cobertura tendencial universal, por meio de instituições públicas e privadas dedicadas fundamentalmente ao ensino e universidades de elite destinadas a formar as camadas dirigentes por intermédio de cursos que combinam formação profissional com uma ampla base geral e humanística (modelo Chicago) e nas quais também se realiza a pesquisa realmente importante e bem financiada, parece se espalhar pelo mundo. (PAIVA. WARDE,

1994. p. 35).

Na mesma coletânea acima indicada, a autora mostra a seguinte afirmação de Bruner:

[...] na América Latina assistimos ao esgotamento do dinamismo da estrutura tradicional de relações entre a educação superior, o Estado e a sociedade, propondo-se que ela seja substituída por um novo contrato social, que permitirá organizar essas relações de outro modo. (LICHA, 1994. p. 43).

Entendemos a educação como uma prática social que se realiza na relação do professor com o aluno. Concordando com a idéia de que o homem é o realizador de sua realidade e que *tudo o que circunda é obra nossa, obra do homem* (Kosik, 1969, p. 110). Na pesquisa que realizamos tentamos buscar a concepção pedagógica que os profissionais da Educação assimilaram em sua formação Superior. O que nos motivou a realização desta pesquisa é a compreensão da realidade como é vista por Kosik (1969), que vê o homem como imperfeito, mas com a possibilidade de superação de sua imperfeição. Entendo que a educação é a possibilidade concreta de superação da imperfeição do homem e da própria educação. O que realiza a possibilidade da superação da imperfeição, segundo o autor, é o trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AGUIAR, M.A; SCHEIBE. Leda: **Formação de profissionais da educação no Brasil:** o curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, ano XX, n° 68, Dezembro/99.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores:** busca e movimento. Campinas. SP. Papirus. 1996.

CHAMON, Magda Lucia . Trajetória de feminização do magistério: ambigüidades e conflitos. In: Vera Lúcia Ferreira Alves de Brito. (Org.). **Professores: identidade, profissionalização e formação.** 1 ed. Belo Horizonte/MG: Argumentum Editora, 2009.

CONSTRUTIVISMO: Revista Nova Escola – Grandes Pensadores – Julho de 2008 p. 89,90,91. Edição especial n: 19.

CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e concepção de docência.** Campinas. Autores Associados. 2005.

_____. **O bom professor e sua prática.** Campinas. S.P. Papirus. 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Ideologia e Educação Brasileira.** Católicos e Liberais. São Paulo. Cortez e Moraes. 1978.

DAMIS, Olga Teixeira. Formação pedagógica do profissional da educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: AMARAL, Ana Lúcia e VEIGA, Ilma Passos

Alencastro (Orgs). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

DIDONET, Vital. **Plano Nacional de Educação**. Brasília. Líber Livro Editora. 2006.

GAUTHIER, Clermont (org.). **Por uma teoria da pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira de Lima. Ijuí: RS.: Ed. Unijuí, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**, Rio de Janeiro. RJ. Paz e Terra. 1969.

LIBANEO, José Carlos. O Campo do Conhecimento Pedagógico e a identidade profissional do pedagogo. IN: **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2005. 200p. (8. ed.)

LIMA, M.S.L; GOMES, M.O: **Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações**. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro. (Orgs), 2002.

MARCELO, Carlos. **Pesquisa sobre a formação de professores**. O conhecimento sobre aprender a ensinar. Faculdade de Ciências da Educação, Universidade de Sevilha.

Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho apresentado na XX Reunião Anual da ANPED, Caxambu, setembro de 1997.

PAIVA, Vanilda. WARDE, Mirian Jorge. **Dilemas do ensino superior na América Latina**. Campinas. SP. Papyrus, 1994.

PAQUAY, Leópold. PERRENOUD, Philippe. ALTER, Margarite. CHARLIER, Évelyng. **Formando Professores Profissionais: quais estratégias? Quais competências**. Porto Alegre. Artmed Editora. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo. Cortez/Autores Associados. 1987.

_____, **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas/SP. Autores Associados. 1997.

_____, **Histórias das Idéias Pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP. Autores Associados. 2007.

SCHEIBE, Leda. **Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

A GESTÃO NO CONTEXTO ESCOLAR: ANÁLISES DO DIAGNÓSTICO ESCOLAR DESENVOLVIDO NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

bia_mb_@hotmail.com

Beatriz Menezes Barbosa - PIBID/UFU

Karin Ferreira Borges - PIBID/UFU

Nayara Camila Macedo Guimarães - PIBID/UFU

Leonice Matilde Richter (Orientadora) - FACIP/UFU

O presente relato tem como objetivo apontar as reflexões e análises tecidas no âmbito de uma escola pública municipal localizada em uma região central de Ituiutaba-MG, cujo tema aqui destacado refere-se à gestão escolar e a marca destas no processo ensino-aprendizagem. Esse processo de investigação foi trilhado com a participação dos alunos do curso de Pedagogia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Diante destes propósitos elaboramos coletivamente questionários, entrevistas semi-estruturadas, assim como observamos o cotidiano desta instituição ao longo de 400 horas por cada aluna bolsista, buscando entender a realidade multifacetada que compõe o processo educacional. Dentre os apontamentos iniciais destacamos como no ambiente escolar ainda temos dificuldades em efetivarmos o trabalho coletivo, no qual realmente os diferentes sujeitos possuem voz, mas que também façam uso efetivo dessa voz.

Palavras-chave: Gestão escolar; processo de ensino-aprendizagem; PIBID

A experiência aqui relatada está relacionada às atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, o qual tem como objetivo contribuir com a formação inicial de professores. O foco do projeto desenvolvido no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia é contribuir com o processo de formação dos alunos, futuros professores alfabetizadores. O trabalho hora em destaque foi iniciado em março de 2010 e findará no fim do ano de 2011.

O referido programa envolve a participação de vinte alunas do curso em diferentes momentos de formação; duas professoras coordenadoras que fazem parte do quadro de professores da Universidade Federal de Uberlândia; duas professoras supervisoras que atuam no ensino fundamental, mais especificamente, no primeiro e segundo ano e os demais sujeitos das escolas que desejam partilhar do projeto. Nesse sentido, para o desenvolvimento desta experiência contamos com a abertura de duas instituições Municipais localizadas no município de Ituiutaba-MG. O trabalho aqui relatado envolve as análises desenvolvidas em uma destas escolas, a qual está localizada em uma região central da cidade.

Vale salientar que dentre as características do programa está o princípio de não compreender a escola como uma mera receptora de propostas e estratégias pensadas por sujeitos distantes do contexto escolar, mas ao contrário entender que as propostas ao processo educacional devem partir de uma profunda e coletiva análise da realidade vivida pelas instituições, assim como, a proposta de intervenção deve ser fruto deste coletivo que envolve os diferentes sujeitos. Justamente por isso um ponto apareceu em destaque em nossas reflexões ao longo do primeiro semestre do programa, qual seja, entender as pessoas que compõe o universo educacional, como se procede a gestão escolar e a marca destas no processo ensino-aprendizagem.

Para o desenvolvimento desta proposta de trabalho utilizamos a análise documental envolvendo documentos como o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Escolar e outros dados da secretaria da escola. Procedemos também com entrevistas semi-estruturadas direcionadas aos professores; à diretora e vice-diretora da escola; às cantineiras da instituição; às secretárias e aos alunos. Utilizamos ainda questionários com os pais e com os professores. Outro importante processo foi à observação e registro em diário de campo das relações vividas por esses sujeitos da escola.

Aproximações com o cotidiano escolar

O bom desenvolvimento da atividade educativa na escola está intimamente ligado ao bom relacionamento entre os sujeitos, especialmente, entre o diretor e o corpo docente, quanto mais afinada essa relação, maiores as probabilidades do rendimento nos trabalhos pedagógicos, facilitando o aprendizado dos alunos. Acreditamos que um dos maiores e mais importantes desafios do diretor de uma unidade escolar é, justamente, fomentar o espírito coletivo entre os professores e demais profissionais da escola.

Na escola participante do programa a diretora exerce a atividade nos dois turnos e de acordo com o Regimento Escolar no Art. 9º e Art. 130º a sua função é planejar, coordenar, controlar e avaliar os trabalhos educativos, assim como os padrões escolares, como a eficiência do magistério, freqüência, repetência, recuperação e avaliação. Além de coordenar o financeiro da escola e representar o estabelecimento de ensino perante as autoridades e ter pleno conhecimento das legislações. Nessa questão nos questionamos se a definição de deveres é discutida com os diferentes sujeitos da escola, visto que ao longo da observação não vivenciamos momentos que permitiram tal análise.

O cargo de diretora no momento atual é designado de acordo com o Plano de carreira e Estatuto do Magistério Público Municipal. Os cargos considerados são

ocupados por funcionários efetivos e estão designados, atualmente, pelo poder executivo, por isso poderá ocorrer mudanças de gestão para gestão.

Segundo Freire (1983) a melhor estratégia para a gestão democrática é iniciar desde o início com a participação do coletivo, nesse processo julgamos que é necessário avançarmos, pois ainda estamos acostumados à organização em que alguns apontam a direção e os demais as seguem. Nesses termos, a gestão da educação, passa a ser reconhecida pelo seu compromisso na tomada de decisões, organização, direção, contemplando as questões que constituem seu conteúdo, como a qualidade de ensino e do trabalho pedagógico da escola, bem como a garantia do cumprimento da política educacional comprometida com a formação para a cidadania.

Assim, consideramos de extrema importância à relação da equipe gestora da escola, acreditando que a mesma pode interferir de maneira significativa no processo da instituição, uma vez que um ambiente baseado na comunicação e informação se apresentam como uma questão de sobrevivência, pois o homem tem necessidade de se comunicar e se relacionar com o outro, assim, necessitamos de profissionais com conhecimento e habilidades para administrar e estabelecer relações interpessoais.

No que tange a leitura e análise do Projeto Político Pedagógico - PPP - da escola, observamos o que esta procura oferecer para os alunos e comunidade no que se diz respeito à cultura e diversidade, bem como nos aspectos educacionais, visto que a escola presta serviço à comunidade, reforça sua identidade e legitima o seu papel social.

De acordo com o PPP da instituição, o mesmo foi elaborado pelos profissionais da escola. Assim como destaca que a escola busca a participação da comunidade escolar nas decisões da mesma. Esse fato, destacado no documento, não tangenciou todos os levantamentos de dados com os diferentes segmentos da escola, assim, os pais, por exemplo, entendem, de acordo com o questionário, a participação mais relacionada ao conhecimento do desenvolvimento da sua criança do que a participação nas decisões no âmbito mais amplo. Entretanto, compreendemos que essa questão também deve ser analisada, levando-se em consideração que um número expressivo diz não ter tempo de participar dos momentos convocados pela escola. Nesse sentido, não basta à escola estar aberta, dar espaços para que as vozes se manifestem, será necessário encontrar os meios para essa participação que não foi historicamente fortalecida, mas ao contrário, em nossa histórica brasileira, foram poucos aqueles ensinados e formados para tomar decisões.

Desse modo, compreendemos ao longo da investigação no espaço escolar, como as mudanças na área educacional dependem do posicionamento de todos (as), o que é essencial para a concretização de uma gestão democrática e descentralizada. Visto que a

autonomia da escola se constrói com a participação efetiva de toda a comunidade, o que também deve ser apreendido por esses diferentes sujeitos. Por isso, este é um papel também difícil para a escola. Segundo Hora (1997):

Para construir, então, uma nova escola, não necessariamente a que é o objeto do querer comunitário no momento, mas aquela que torne a comunidade como sujeito histórico, político e culturalmente considerado. O processo participativo dessa construção é uma aprendizagem contínua, para todos os envolvidos. O assentamento das relações em base de confiança mútua é a primeira tarefa (HORA, 1997, p. 107).

Nesse prisma devemos buscar superar a tendência de reprodução da sociedade vigente nas instituições educacionais, procurando formar cidadãos autônomos, críticos e participativos capazes de atuar com dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas as suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas.

De acordo com o PPP (2010, p.20) da escola “é de fundamental importância o papel de cada ator social na escola, porque todos são educadores”. Nesse processo, professor assume um papel muito importante, visto ser ele o sujeito mais próximo do desenvolvimento da prática pedagógica.

O quadro de professores da instituição é composto por 29 professores efetivos e 10 contratados, totalizando 38 professores no período vespertino e matutino. Professores que em sua maioria possuem nível superior completo e alguns estão se graduando ou já concluíram a pós-graduação. O número significativo de professores concursados em caráter efetivo deve ser destacado como elemento que favorece a prática pedagógica da escola e facilita o desenvolvimento de suas incumbências.

De acordo com o Regimento Escolar, os especialistas da educação, em colaboração com a Diretora, têm a competência de realizar a orientação didática para as áreas de estudos, analisar calendário escolar, supervisionar, avaliar o rendimento escolar, promover o bom relacionamento com todos (as) e entre todos (as).

Vale destacar que na escola não há orientadores, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos. Sendo assim, na questão de apoio pedagógico, centra-se na função do supervisor. As abordagens pedagógicas trabalhadas pelos supervisores juntamente com os professores, requer que os supervisores avaliem e acompanhem as atividades e projetos dos professores com o auxílio da direção, mas diante da demanda de atividade deste profissional, avaliamos como essa realidade afeta os momentos coletivos para discussão e busca de estratégias para superação das problemáticas enfrentadas pelo professor.

Nesse contexto destacamos as experiências vividas na segunda etapa do PIBID, pois justamente estamos construindo em coletivo o projeto de intervenção diante dos impasses e problemas diagnosticados. Declaramos que inicialmente desejávamos prontamente iniciar a intervenção na realidade escolar, mas após esse processo de formação compreendemos como o ensino e a aprendizagem estão diretamente relacionadas a uma dinâmica mais ampla que se efetiva na escola e para além dos muros desta. Assim, investigar aprendizagem não deve prender apenas ao espaço da sala de aula.

Acrescidas dessa visão avaliamos e defendemos a necessidade de experiências que instiguem o trabalho coletivo. Portanto, esta é uma aprendizagem necessária na formação de professores, pois somente assim aprenderemos a dialogar e efetivar espaços de decisões coletivas, como por exemplo, o colegiado.

O colegiado, de acordo com o Regimento Escolar, é um órgão representativo da comunidade escolar, com função deliberativa, consultiva de monitoramento e avaliação dos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitando as normas legais vigentes. O colegiado é presidido pelo diretor da escola e composto de representantes das categorias como profissionais em exercício na escola, sendo eles professores, especialista em educação e demais servidores do quadro da escola, assim como, pela comunidade. Seus membros devem ser indicados pela comunidade por processos de eleição, para um mandato de dois anos em datas e períodos fixados pela Secretaria Municipal de Educação. De acordo com o Regimento da escola, o Colegiado deverá ser constituído por todos os segmentos da comunidade escolar exceto alunos (as) por não atenderem a idade apropriada, sendo os membros eleitos em assembléia geral escolar ordinária no primeiro mês de aula de cada ano letivo, bem como seus respectivos suplentes.

A competência do colegiado é aprovar e acompanhar o PPP; o plano de ação da escola; Regimento Escolar; acompanhar o processo de aprendizagem do aluno; buscar estratégias que promovam o desenvolvimento da comunidade escolar; propor e aprovar parcerias entre a escola; propor e acompanhar a aplicação de recursos orçamentários e financeiros da escola; aprovar a proposta de aplicação dos recursos financeiros gerados pela caixa escolar e referendar a prestação de contas feita pelo Conselho Fiscal.

Sobre a importância na participação e envolvimento dos integrantes no colegiado, Dalmás (2008, p. 19) acredita que “a participação supõe a consciência e a responsabilidade”. Contudo se todos (as) tiverem um envolvimento maior na escola a sua contribuição para com a mesma também será na mesma medida.

Constatamos que as reuniões do Colegiado são registradas em Atas e verificamos uma preocupação da gestão escolar em implementar ações que possam garantir a participação dos responsáveis em tais reuniões do colegiado, posto que o colegiado escolar se configura como um mecanismo emancipatório na implementação de uma gestão democrática.

Com tais questões acreditamos que dentro deste contexto, a gestão escolar está associada ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação e ao compromisso coletivo para que se efetivem resultados significativos. Portanto, cada membro terá sua responsabilidade e compromisso com o que lhe é de direito e dever desenvolver.

Construir um olhar atento sobre a gestão democrática ao longo desta experiência vivida no chão da escola representou um rico processo de aprendizagem. Em especial destacamos que ao participar do PIBID conformamos um processo como sujeitos históricos e assim compreendemos a necessidade de sermos atuante no pensar e agir no contexto escolar como futuros professores. É fundante agir efetivamente de modo democrático, visto que muitas vezes essa expressão aparece apenas nos discursos e distantes das ações. Pois como aponta Freire (1993),

a democracia, como qualquer sonho, não se faz com palavras desencarnadas, mas com reflexão e prática. Não é o que digo que diz que eu sou democrata, que não sou racista ou machista, mas o que eu faço. É preciso que o que eu digo não seja contraditado pelo que faço. É o que faço o que diz de minha lealdade e não o que digo. (FREIRE, 1993, p.61)

Essa experiência instigou o trabalho coletivo entre os alunos da universidade e os sujeitos da escola, apontando a força do trabalho e da gestão participativa. Constituímo-nos como sujeitos críticos e históricos. Como destaca Freire (1996, p.98) “saber de que não posso duvidar um momento se quer na minha prática educativa - crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo”, uma ação política.

Portanto, nesse relato de experiência destacamos como é necessário romper com as amarras da fragmentação e propor uma formação contra-hegemônica, no sentido da formação *omnilateral* de dimensões a serem desenvolvidas, que certamente permeia o conhecimento histórico-científico, os planos bio-psíquico, ético-político, lúdico e estético. Como sustenta Freitas (1991) essa formação deve proporcionar condições de construir o próprio conhecimento por meio da reflexão, da investigação, da criatividade; promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e da autonomia para intervir na

realidade vivida. Assim, ensinar sempre será um ato criador, crítico, criativo e não uma técnica ou ação mecânica.

Referências Bibliográficas

DALMÁS, Ângelo. *Planejamento participativo na escola*. 5 ed. São Paulo: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos. Organização do trabalho pedagógico. *Revista de estudos*, Novo Hamburgo, 13(1): 10-18, jul.1991.

HORA, Dinair Leal. *Gestão democrática na escola*. São Paulo: Papirus, 2008.

A INSERÇÃO DE ASPECTOS DO COTIDIANO E O ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

natypmarques@yahoo.com.br

Natália Pereira Marques¹, Livia de Oliveira Silva¹, José Gonçalves Teixeira Júnior²

Resumo

O objetivo deste trabalho é a avaliação de uma prática realizada em sala de aula na Escola Estadual Coronel Tônico Franco, por alunas bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência). Foi aplicado um mini-curso, com o tema Funções Orgânicas aos alunos do terceiro ano do ensino médio, com o objetivo de relacionar o conteúdo já trabalhado pelo professor com algo mais próximo do dia-a-dia dos estudantes. Neste contexto, tentamos chamar a atenção dos discentes para fatos corriqueiros, de modo que, ficaria fácil a relação com a matéria. O resultado foi bastante positivo, pois houve interesse e participação da maioria dos alunos.

PALAVRAS CHAVE: FUNÇÕES ORGÂNICAS; ENSINO E APRENDIZAGEM; COTIDIANO

Contexto do relato

O mini-curso com o tema: “A importância e as aplicações das funções orgânicas em nosso dia a dia”, foi realizado na Escola Estadual Coronel Tônico Franco na cidade de Ituiutaba - MG, no dia 22 de setembro de 2010. O público alvo foram os alunos do 3º ano do ensino médio do turno matutino, com idade entre 17 e 19 anos. O mini-curso foi ministrado por bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal de Uberlândia (FACIP/UFU), que atuam na referida Escola. O professor de Química das turmas do 3º ano acompanhou a aplicação do mini-curso, que foi aplicado durante uma de suas aulas.

Detalhamento das atividades

¹ Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – subprojeto Química/Pontal, aluna do curso de Graduação em Química, na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

² Coordenador do Subprojeto PIBID Química/Pontal, professor do curso de Licenciatura em Química, na FACIP/UFU

O PIBID tem por finalidade preparar e possibilitar reflexões dos alunos em

formação inicial à docência a partir de situações reais do contexto escolar, e faz parte dessa prática participar do dia a dia da Escola estimulando experiências metodológicas junto aos docentes, acompanhando-os e auxiliando-os em suas atividades dentro da Escola. Tudo isso, auxilia também na formação dos futuros professores. Na Escola, os alunos bolsistas têm o auxílio de uma professora que, supervisiona, orienta, auxilia e direciona as atividades do projeto.

Para o planejamento do mini-curso, foram utilizadas referências da área de Química, tais como: alguns livros de Química para o Ensino Médio adotados pela Escola – Feltre, 2004; Peruzzo e Canto, 2003, e outros do Ensino Superior, como Atkins, 2006, que apresentava o conteúdo de maneira mais aprofundada. O uso de diferentes referências amplia as possibilidades de se encontrar exemplos do cotidiano dos alunos, além de propiciar um aprofundamento nas explicações utilizadas em sala, afim de torná-las mais claras aos estudantes.

Observando-se algumas aulas de Química Orgânica, foram possível perceber que muitas vezes, restringe-se a memorização de regras de nomenclatura e ao reconhecimento de funções, com pouca ou nenhuma aplicação às necessidades dos estudantes. Por isso, o objetivo dessa atividade foi mostrar aos alunos de maneira contextualizada, o quanto é importante o estudo das funções orgânicas, e como elas são relacionadas à inúmeras situações do dia a dia deles. Durante o mini-curso, ocorreu uma abordagem discursiva sobre o tema, deixando espaço para que o professor de Química pudesse fazer observações sempre que achasse necessário. Durante o mini-curso, o professor informou por exemplo que, ao tratar da função fenol, que a vanilina (mais conhecida como essência de baunilha) é utilizada como matéria prima dos lança-perfumes, que é uma droga ilícita no nosso país. Os alunos, que já haviam assistido aulas sobre o tema, também tiveram total liberdade para questionar e discutir no decorrer da apresentação, sendo que isso tornou o trabalho ainda mais interessante.

Durante a apresentação foram mostradas as estruturas tridimensionais de alguns compostos químicos abordados no mini-curso. Essas estruturas foram confeccionadas com material de baixo custo (palitos de madeira, bolinhas de isopor e tinta guache), que é um material simples de ser feito de maneira acessível, e o mais importante: auxilia o trabalho docente, pois possibilita que o aluno aprenda de forma prática, o que é muito importante em aulas de química.

Ao iniciar o estudo da função Éster, foi feita uma dinâmica com os alunos onde perguntamos: “Você come o que você estuda?”, e os alunos ficaram interessados para saber do que se tratava, perguntaram para o professor e discutiram entre si. Neste

momento, foram apresentados alguns pacotes de bala de goma que foram distribuídos aos alunos. Estes degustaram alguns sabores diferentes de bala, e em seguida, foram informados de que os flavorizantes são substâncias pertencentes à função éster, que atribuem o sabor e aroma característico de cada fruta nestes doces.

O trabalho docente deve ser organizado de modo a obter um ajuste entre objetivos, conteúdos e métodos, de forma a induzir o aluno a assimilar consciente e ativamente a matéria, mobilizando sua atividade mental e desenvolvendo capacidades e habilidades (LIBANEO, 2001). É baseado nesses princípios que o intuito do mini-curso foi relacionar a Química com o dia a dia dos alunos, caracterizando-se um espírito mais crítico, e tornado mais fácil e prazeroso o processo de ensino-aprendizagem.

Ao trabalhar a função Álcool, chamamos a atenção para seus efeitos no organismo do ser humano, e foi importante, pois além de se relacionar com a Química, o tema foi tratado de forma a socializar e conscientizar aqueles jovens dos riscos da ingestão de bebidas alcoólicas. Estima-se que, em média, quase 70% dos acidentes de carro envolvendo jovens, se dá pela ingestão de álcool. Especialistas afirmam que, os jovens unem o excesso de confiança com o excesso de velocidade ao dirigirem alcoolizados, e com isso quase sempre resulta em terríveis acidentes de trânsito (ALVES, 2006).

Durante a apresentação do mini-curso, os alunos demonstraram bastante interesse pelo tema abordado, já que a todo momento eram esclarecidas dúvidas de maneira clara e objetiva, facilitando o entendimento e despertando cada vez mais o interesse pelo tema abordado.

Análise e Discussão

Para a avaliação do mini-curso, foram elaboradas questões que foram aplicadas aos alunos que participaram e também para o professor de química. Este questionário foi aplicado duas semanas após a apresentação do mini-curso, com o intuito de verificar a aprendizagem dos alunos e suas opiniões a respeito da metodologia empregada. Além disso, buscou-se verificar a aceitação do professor de química em relação a esse tipo de intervenção em suas aulas.

De acordo com os resultados da pesquisa realizada, os alunos aprenderam com mais facilidade, sendo que o mini-curso serviu também para relembrar o conteúdo já trabalhado pelo professor em sala de aula. Com isso observou-se que atividades como essa tem grande importância, pois proporcionam aos alunos a experiência de aprender a matéria de forma diferente, fugindo da rotina do quadro e giz.

Segundo os alunos, a dinâmica da bala de goma ajudou muito na hora de fixar os conceitos, pois agora toda vez que eles consumirem o doce irão se lembrar das explicações sobre a função éster. Como essa prática foi trabalhada de forma descontraída e divertida, induzindo a interação e a discussão dos alunos dentro do contexto da aula, a apresentação dos conteúdos se deu de forma alternativa sem cansar o aluno, podendo tornar mais fácil a compreensão.

Já os alunos relataram que seria muito válido se esse tipo de apresentação fosse realizado, outras vezes inclusive em outras disciplinas, sendo-se que eles se interessam mais se as aulas forem ministradas de forma dinâmica e contextualizadas, proporcionando um melhor aproveitamento dos conteúdos.

Conclusão

Esse mini-curso alcançou os objetivos que tinha, pois foi elaborado de forma a apresentar os conteúdos de química de uma forma inovadora e contextualizada, objetivando chamar a atenção dos alunos para algo que eles já conheciam, mas sem relação com o seu dia a dia. Segundo Libaneo (2001), o processo de ensino deve ser projetado de forma a dar subsídio para que o aluno crie seu próprio espírito crítico de percepção ativa e raciocínio, para que desenvolva habilidades necessárias no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, o trabalho do professor consiste em planejar, selecionar e organizar os conteúdos, criando condições de estudo dentro da classe para que o aluno desenvolva por si mesmo suas formas de raciocínio e sua própria linguagem, direcionando o aluno para que se torne sujeito ativo de sua própria aprendizagem.

Dentro desse contexto, aulas diferenciadas, mini-cursos, palestras e aulas práticas são poderosos recursos que podem auxiliar o professor na atividade docente. Além de serem atividades que chamam a atenção por serem diferentes do que usualmente é feito em sala de aula, em especial na disciplina de Química.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. Jovens estão entre as principais vítimas de trânsito. *Jornal O Globo*, 29/12/2006. Disponível em <http://oglobo.globo.com/rio/segurancanotransito/mat/2006/12/27/287202514.asp>. Acesso em outubro/2010.

LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. São Paulo. Ed. Cortez, 1994

LIBÂNEO, J. C. *O Essencial da Didática e o Trabalho de Professor: Em Busca de novos Caminhos*. 2001, Disponível em: <http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf>. Acesso em

outubro/2010.

A QUESTÃO DA INCLUSÃO: DISCUSSÃO SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENTORNO DA ESCOLA ESTADUAL AMÉRICO RENÊ GIANNETTI

lubinha_r@hotmail.com

Lúbia Rodrigues¹
Ana Clara Mendes Caixeta¹
Gustavo Rodrigues Barbosa¹
Anderson Oramisio²
Vicente de Paulo da Silva³

Resumo

A acessibilidade é fundamental para a integração da sociedade, entretanto ainda encontra barreiras físicas e atitudinais para sua efetivação no espaço urbano. A sensibilização da sociedade para tais questões ocorre principalmente no âmbito escolar, daí a necessidade de que as escolas garantam um espaço inclusivo, não só no seu interior, mas também no seu entorno, pois este facilita o deslocamento das pessoas com deficiência proporcionando maior grau de acesso às escolas. O intuito do trabalho foi analisar as condições de acessibilidade no entorno da Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Para a realização deste trabalho foi adotado como metodologia inicial o estudo do referencial teórico sobre a temática, em seguida feita análise de campo para a comparação da teoria com o espaço urbano (prática). Assim, constatou-se que o discurso e a teoria estão longe da realidade local, além de não propiciarem o direito de ir e vir de todos os cidadãos.

Introdução

Com o crescimento das cidades e a complexificação do espaço urbano surgem diferentes agentes formadores da cidade, dentre estes se têm as pessoas com deficiência. Tal fato é percebido pela pressão exercida por elas a favor da criação de uma cidade para todos, quando reivindicam por acessibilidade aos espaços da cidade tanto de forma física como psicológica (para o rompimento das barreiras atitudinais), o que demonstra sua participação na modelagem do espaço urbano.

Houve tempos em que, as pessoas com deficiência eram trancadas em suas casas e escondidas da sociedade, isto porque, para a família, era considerado motivo de vergonha ter alguém com uma deficiência. Elas eram tidas como indesejáveis e até mesmo inaceitáveis, fora dos padrões de normalidade da sociedade. Foi um momento no qual o conceito de deficiência estava ligado ao de doença, e por isso suas diferenças

¹ Acadêmicos do Curso de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - bolsista do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

² Professor da Escola Estadual Américo Renê Giannetti e Supervisor do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

³ Professor Doutor do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia e Coordenador do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID, subprojeto de Geografia.

eram entendidas como sintomas que precisavam ser tratados para serem superados,

assim, só a partir da reabilitação poderiam se integrar na sociedade. Tal forma de pensar a deficiência, infelizmente ainda é percebida em nossa sociedade, e é a partir dela que práticas de exclusão destes indivíduos ainda são observadas e justificadas.

Essa visão sobre a deficiência vem sendo rompida aos poucos, e isso em grande parte pela ação das próprias pessoas com deficiência e daqueles que mantêm estreito vínculo com eles, através de uma luta constante pela inclusão social. Para que a inclusão das pessoas com deficiência ocorra é necessário o acesso de forma física à cidade, sendo assim, é necessário que esta garanta a acessibilidade.

Diante do exposto, essa pesquisa teve como objetivo analisar os aspectos relativos à acessibilidade para as pessoas com deficiência no entorno da Escola Estadual Américo Renê Giannetti, que é considerada uma das principais escolas públicas de Uberlândia, tendo destaque em exames nacionais, evidenciando os elementos que a compõe, suas principais carências, o que estas carências representam para a pessoa com deficiência e as oportunidades de melhorias no espaço urbano. Para atingir os objetivos do trabalho foi utilizado o método teórico-empírico, que se constitui, inicialmente, em uma pesquisa do referencial teórico sobre a temática, seguido por uma pesquisa *in loco*, propiciando uma relação com o material teórico e também contraste com os elementos presentes no entorno da escola com o discurso da acessibilidade.

Desenvolvimento

O sistema de relações econômicas advindas com a Revolução Industrial determinou o início da estruturação das cidades mundiais, ou seja, a formação de uma densa rede urbana hierarquizada. Tal fato se deu pela atração maciça da população que vivia na área rural pelo modo de vida urbano. No caso brasileiro, as cidades foram formadas tendo como ponto marco a Revolução Verde, que propiciou uma conturbada urbanização, em sua grande maioria sem um planejamento adequado, acarretando problemas que são observados na atualidade, como enchentes, congestionamentos etc. Percebe-se hoje que a estrutura física das cidades não atende (ou atendem minimamente), as exigências de acessibilidade para receber as pessoas com deficiência e, além disso, somam-se os preconceitos e estereótipos que rodeiam estes grupos de pessoas, como os ditos de que são incapazes, ou mesmo de serem portadores de necessidades especiais, um estorvo para a sociedade, ou seja, é preciso também romper com as barreiras atitudinais. Como menciona Bartalotti:

As leis derrubam as barreiras concretas, as atitudes derrubam ou fortalecem as invisíveis, essas muitas vezes mais fortemente lacradas... aquelas que se interpõem nas relações entre as pessoas, quando uma das partes considera a

outra menos valorosa, indesejável, sofredora, coitada, diferente demais para partilhar do mesmo espaço.(2006, p.35)

É, portanto, necessário a valorização do outro independentemente de suas diferenças físicas, mentais, sociais, econômicas, culturais. O local ideal para que tais idéias sejam incorporadas é na escola. Tal fato é reforçado no contexto atual da educação, que se encontra emaranhada pelas perspectivas da inclusão social. Sendo assim, a partir da educação, ou assim acredita-se, a deficiência passaria a ser vista apenas como mais uma característica da pessoa, sendo esta capaz de participar da vida da cidade, ou melhor da sociedade, de forma plena.

O termo acessibilidade trata especificamente das pessoas com deficiência, sua preocupação é tornar os espaços físicos da cidade facilitadores do deslocamento dessas pessoas, garantindo a elas autonomia, conforto e segurança. No entanto, concorda-se que a acessibilidade não trás benefícios apenas às pessoas com deficiência, “a acessibilidade facilita a vida de toda a coletividade, uma vez que a idéia principal é que todos possam utilizar e usufruir os serviços e oportunidades disponibilizados para a população”(RESENDE, 2004, p.20).

Esta mesma autora aponta o exemplo das rampas nas calçadas, que a princípio seriam destinadas aos cadeirantes, mais que na prática servem também para a locomoção de idosos, carrinhos de bebês, ciclistas, etc.

Guimarães *apud* Resende (2004, p.44) define acessibilidade como sendo o “processo de prática do design inclusivo, sendo o que propicia um conjunto de alternativas de uso ambiental que respeita as necessidades de pessoas com diferentes formas de deficiência”. Sendo assim, uma maneira de minimizar as limitações deste grupo de pessoas, tornando o espaço urbano, mais fácil de ser utilizado, mais igualitário, e cômodo.

As calçadas como parte integrante da acessibilidade, ao invés de simbolizar a interação social, ela vem simbolizando a segregação, uma vez que, determina quem poderá ou não utilizá-la, sendo as pessoas com deficiência as mais prejudicadas, pois a acessibilidade é “um dos itens de maior importância para o pleno respeito às suas individualidades (...) a ausência de acessibilidade reforça preconceitos e, em muitos casos, transforma a deficiência do ambiente para a pessoa”. (RESENDE, 2004, p.16)

Resultados

Com base na pesquisa empírica percebeu-se que no geral as calçadas do entorno da Escola Estadual Américo Renê Giannetti estão em condição boa ou regular, a qual deveria, a princípio, proporcionar a acessibilidade, garantir um deslocamento com

dignidade e independência e respeitar as diferenças das pessoas com deficiência e, ao mesmo tempo, característica de cada cidadão que compõe a coletividade.

Na análise das calçadas foi caracterizado como obstáculo, objetos colocados de maneira inadequada que afetam diretamente a mobilidade de pessoas com deficiência nas calçadas ou para acessá-la. Tais objetos se referem à alocação de degraus nos passeios, placas de sinalização, de comércio, postes colocados no passeio que afetam o deslocamento, canaletas de água pluvial, soerguimentos no passeio advindos de raízes de árvores obstruindo a passagem totalmente ou parcialmente aos cadeirantes, reduzindo praticamente, a zero, a possibilidade de se deslocar independentemente. Obstáculos que podem ser oriundos da falta de manutenção das calçadas, e também de atitudes dos indivíduos, como preconceito, individualismo ou pela falta de consciência para as questões de acessibilidade.

Calçada como segregação foi uma característica observada nas calçadas do entorno da Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Observa-se que no Quarteirão que dá acesso à escola há apenas uma rampa de esquina, localizada entre a Rua Coronel Severiano e a Avenida Afrânio Rodrigues da Cunha, como se vê nas figura 01 e 02. No entanto, sabe-se que não é só porque a rampa está colocada de forma correta que esta cumprirá a sua função que é facilitar a circulação de pessoas, mas acima de tudo as pessoas com deficiência, em especial cadeirantes.



Fíg 01: Rampa de esquina. Fonte: Rodrigues, 2010 Fíg 02: Calçada precária. Fonte: Rodrigues, 2010

Deve-se observar as condições da calçada a qual a rampa de esquina dá acesso, o que foi visto neste caso é uma rampa que dá acesso a uma calçada em condições precárias (figura 02), o calçamento apresenta rachaduras, não está nivelado, e sobre a calçada há árvores colocadas bem próximas da rampa de esquina. Como a calçada não é suficientemente larga, a árvore se torna um obstáculo a enfrentar, pois além de diminuir o espaço para a circulação dos cadeirantes, também suas raízes revolveram a calçada soerguendo-a e desagregando parte do material da mesma, como mostra a figura 03. Para o deslocamento de cadeirantes neste ponto o mesmo precisaria contar com a ajuda

de outras pessoas, ou então escolher passar pela rua, o que seria um risco, uma vez que neste ponto da Rua Coronel Severiano o trânsito de veículos e ônibus é intenso.



Fíg 03: Calçada soerguida pelas raízes da árvore. Fonte: Rodrigues, 2010

Na análise da Rua Coronel Severiano, vê-se uma calçada que no geral apresenta boas condições (calçada em frente à escola), porém nela não existe nenhuma rampa de esquina e ainda existem outros obstáculos para o seu uso: há barreiras representadas por árvores que reduzem o espaço para a circulação. De acordo com a figura 04, foi identificado também degraus nas calçadas, ao invés de declive no passeio que seguisse a inclinação da via e neste mesmo ponto foi construído um canteiro para uma árvore que aí se encontra, reduzindo o espaço para o deslocamento de pessoas com ou sem deficiência, mostrado pela figura 05.



Fíg 04: Barreira na calçada. Fonte: Rodrigues, 2010 Fíg 05: Degrau na calçada. Fonte: Rodrigues, 2010

Percebe-se, portanto, que é um ponto da calçada perigoso, em virtude do risco de quedas principalmente para deficientes visuais. Ou seja, é uma calçada que apesar de boas condições, no que se refere a sua manutenção, não garante facilidade, conforto, fluidez e independência para o deslocamento.

Foi observado nesta mesma rua, uma rampa de acesso com barreiras para ser utilizada e, consecutivamente, da calçada. Tal barreira é representada por uma canaleta de água pluvial, relativamente profunda e larga, o cadeirante necessitaria de ajuda para transpô-la de modo a evitar que as rodas frontais da cadeira ficassem presas (figuras 06 e 07).

Além disso, esta barreira impede que o cadeirante dê o impulso suficiente para transpor a rampa, lembrando também que nem todos estão em condições físicas para inclinar a cadeira para trás e transpor tais obstáculos. A canaleta representa também um obstáculo aos deficientes visuais, uma vez que, pode ocasionar tropeços e quedas.



Fíg 06: Canaleta de água. Fonte: Rodrigues, 2010 Fíg 07: Canaleta de água. Fonte: Rodrigues, 2010

Um dos pontos mais críticos observados nas pesquisas de campo foi uma calçada da Rua Professor Guaraciaba Santos, sendo a mais estreita dentre as avaliadas, nela é impossibilitado à circulação de cadeirantes, como se vê pelas figuras 8 e 9.



Fíg 08: Calçada estreita. Fonte: Rodrigues, 2010 Fíg 09: Calçada estreita. Fonte: Rodrigues, 2010

Apesar de no geral a acessibilidade do entorno da Escola Estadual Renê Giannetti estar comprometida, deve-se mencionar que foi também identificado calçadas em condições muito boas, com a largura adequada, sem obstáculos e quantidade de rampas adequadas para o quarteirão. Tal fato pode ser constatado na Rua XV de Novembro, que dentre as calçadas analisadas é a que apresenta melhores condições, garantindo de fato a acessibilidade das pessoas com deficiência como mostram as figuras 10 e 11.



Fig 10: Calçada acessível. Fonte: Rodrigues, 2010 Fig 11: Calçada acessível. Fonte: Rodrigues, 2010.

Considerações Finais

De acordo com a análise das calçadas do entorno da escola, constata-se que no geral elas precisam de manutenção e adequação para o uso favorável das pessoas com deficiência física. As calçadas são de difícil circulação, sendo que os principais problemas observados dizem respeito a sua largura (são estreitas), a falta de manutenção, os diversos obstáculos presentes nos passeios. Na maior parte das calçadas analisadas, a pessoa com deficiência teria mais facilidade em andar pela rua, ou seja, a calçada que deveria facilitar a mobilidade, ao contrário, dificulta e até mesmo impossibilita o deslocamento, tornando-se assim segregadoras, atendendo somente às pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, excluindo, portanto, as pessoas com deficiência. Além disso, constatou-se a ausência de rampas nos dois lados dos quarteirões em quase todas as calçadas observadas. Se essas aparecem de um lado do outro não tem, assim o cadeirante acessa somente um lado da calçada e não consegue passar para a próxima porque não tem acesso do outro lado.

Acreditava-se que a calçada da escola seria a mais favorável à mobilidade das pessoas com deficiência, pelo fato do que esta instituição representa para toda a sociedade, no entanto, a realidade mostrou o oposto, são as calçadas que dão acesso imediato à escola que mais precisam de reparos, e no que se refere especificamente às rampas de acesso nenhuma esta plenamente acessível.

Referências:

BARTALOTTI, Celina Camargo. **Inclusão social das pessoas com deficiência: utopia ou possibilidade?**. São Paulo: Paulus, 2006.

RESENDE, A.P.C. **Todos na Cidade: o direito das pessoas com deficiência física em Uberlândia**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

A UTILIZAÇÃO DA INTERNET PARA PESQUISAS ESCOLARES NA DISCIPLINA DE FÍSICA

andregrub@hotmail.com

Autor: Andre Mangetti Grub

Co-autores: Antonio de Freitas Neto; Arthur Alves Mascarenhas; Claudio Pereira Sampaio; Prof. Dr. Ademir Cavalheiro.

Resumo

A pesquisa mostra a dificuldade dos alunos do segundo ano do ensino médio da rede pública de ensino, em redigir trabalhos usando referências bibliográficas da internet. A maioria dos estudantes tinha acesso à internet, porém não sabiam confeccionar os trabalhos exigidos pelo professor, quase sempre eles eram apresentados de maneira incoerentes e copiados integralmente da internet. Elaborou-se então, uma atividade na qual os alunos teriam que realizar um trabalho seguindo certas normas de formatação e sem plágio dos materiais disponíveis na web. A atividade teve apoio dos estudantes graduandos em Física-licenciatura vinculados ao PIBIB (Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), na qual tiraram várias conclusões a respeito dessa pesquisa didática – pedagógica.

Contexto do Relato

O presente trabalho foi realizado na Escola Estadual Ângela Teixeira da Silva no município de Uberlândia – MG, com cinco salas do segundo ano do ensino médio, pela equipe de alunos (André M. Grub, Antônio F. Neto, Arthur A. Mascarenhas) graduandos do curso Física- licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia - UFU - Campus Santa Mônica, juntamente com um professor supervisor já atuante na rede publica de ensino (Claudio P. Sampaio), todos vinculados ao Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Essa equipe de alunos juntamente com o professor supervisor elabora projetos de caráter didático- pedagógicos na referida escola aproximadamente há dois anos com apoio da CAPES que é o órgão financiador do PIBID.

No segundo ano letivo de desenvolvimento de atividades didáticas para o ensino de Física na E.E. Ângela Teixeira da Silva, notou-se que os alunos tinham grandes

dificuldades nas pesquisas feitas na internet, para fins de confecções de trabalhos escolares na disciplina de Física. No entanto foi realizado um trabalho com intuito de despertar habilidades desses alunos para a elaboração de trabalhos coesos, organizados e claros.

Detalhamento da atividade

A atividade com os alunos foi realizada em duas etapas, na qual constituíam a produção de trabalhos em grupo de dois temas da disciplina de Física (dilatação dos corpos e propagação de calor). Antes da execução da atividade citada, foi feito um levantamento estatístico de quantos alunos tem acesso à internet, onde possui esse acesso e quais os principais sites de acesso. Logo após foi exigido que as pesquisas do trabalho fossem feitas integralmente na internet, justamente para analisar a capacidade dos alunos diante a coleta de informações em sites da web.

Na primeira etapa da pesquisa foi pedido aos estudantes a realização de um trabalho sobre “dilatação dos corpos”, diante a explicação do professor em sala de aula sobre as normas e procedimentos de confecção de um trabalho, deixando claro, por exemplo, como deve ser a formatação de pagina e capa, estrutura do trabalho, referências bibliográficas e principalmente a proibição de cópias de textos e artigos disponíveis na internet. Os alunos tiveram o prazo máximo de aproximadamente um mês para a entrega do referido trabalho, neste período eles tinham o auxílio dos bolsistas do PIBID, na qual estavam divididos por turmas para dedicação e orientação exclusiva dos mesmos.

Após a entrega dos respectivos trabalhos, os três alunos da graduação em Física licenciatura e bolsista do PIBID, iniciaram o primeiro processo de correção. Foi averiguado após a correção dos trabalhos que mesmo com todas as informações e disposições oferecidas pelos integrantes do PIBID, os resultados apresentados tiveram média não foi satisfatória. Praticamente todos os trabalhos apresentaram erros em formatação, falta de coerência, figuras sem legendas, cópias explícitas dos textos disponíveis em sites da internet e erros na referência bibliográfica. Todos esses erros apresentados foram corrigidos e discutidos com os alunos, para fins de melhoria do trabalho. Depois dessa fase de correção os estudantes refizeram os trabalhos, com o mesmo tema, orientação prazo de entrega e novamente os mesmos foram corrigidos pelos Bolsistas.

A segunda parte da pesquisa foi realizada de maneira similar, os estudantes dessa vez realizaram um trabalho com as mesmas orientações e obrigações sobre o tema de

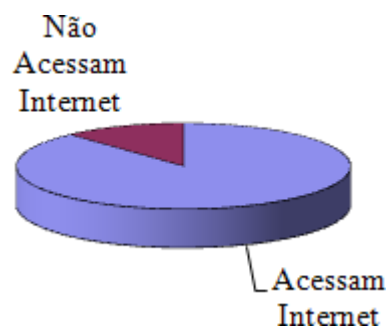
“propagação de calor”. Como foi oferecido todo suporte e orientação aos alunos no trabalho anterior, os pesquisadores do PIBID deduziram que eles seriam capazes de fazer este novo trabalho sem o auxílio dos bolsistas, depois do prazo de aproximadamente um mês de confecção eles foram entregues e corrigidos, finalizando assim a atividade pedagógica de ensino de confecção de trabalhos escolares.

Análise e discussão do relato

Conforme os relatos anteriores, os alunos do segundo ano do ensino médio tinham extrema dificuldade diante a produção de trabalhos escolares utilizando a internet, não conseguiam elaborá-lo de maneira coerente, clara e sem plágio de fontes bibliográficas. Para a execução da pesquisa didático-pedagógica com os alunos, se fez necessário fazer alguns levantamentos estatísticos para analisar quantos alunos possui acesso a internet, já que, a atividade necessariamente necessitava o seu uso.

A seguir está representada uma tabela com o número total de alunos que participaram da atividade e sua acessibilidade à internet, ao lado, um gráfico com a comparação de alunos que possui e que não possui acesso a internet.

TOTAL DE ALUNOS	
Total de Alunos	163
Acessam Internet em casa	110
Acessam Internet em outros locais (Lan Louse, Trabalho, Escola, etc)	31
Não acessam Internet	22
Acessam MSN, Orkut, Facebook, Twitter, Youtube, Blogs, etc)	137



Sendo que cada sala de aula possui em média trinta e dois estudantes e fazendo análise estatística dos dados, no total de alunos presente nas cinco salas onde foi proposta a atividade, foi possível notar que a maioria possui acesso a internet, totalizando assim mais que 86% do total de alunos. Com esse levantamento estatístico também ficou claro que praticamente todos os alunos que possui acessibilidade a internet, acessam sites de relacionamento (como mostrado na tabela acima).

Na primeira etapa da pesquisa poucos grupos buscaram assistência para a confecção do trabalho, e como já esperada, na realização da correção dos mesmos todos apresentaram erros como: formatação de texto, página, falta de seqüência lógica em relação aos

tópicos abordados, cópia explícita da internet e nas referências bibliográficas.

Logo nessa fase inicial da pesquisa percebeu-se que os alunos não tinham conhecimento dos programas básicos de informática, dificultando assim a elaboração do trabalho. A maioria dos grupos não entendeu o conceito das referências bibliográficas de pesquisas na web, apresentando confusões entre sites de busca (Google, Wikipédia) e links específicos onde foi realmente realizada a pesquisa. Observou-se que todos os trabalhos eram cópias idênticas de sites da internet e muitos não apresentavam nexos com assunto abordado, esse fato também já era esperado pela equipe pesquisadora do PIBID, os alunos do ensino médio não sabem utilizar sites da web como fontes de pesquisa e muito menos são capazes de fazer um levantamento de materiais confiáveis para a produção de trabalhos escolares.

Após a correção dos trabalhos, os mesmos voltaram para os alunos e cada grupo teve a oportunidade de discutir com os bolsistas sobre os erros cometidos. Foi solicitado que os grupos refizessem o mesmo trabalho, porém agora com as devidas correções. Tiveram praticamente o mesmo prazo de entrega e apoio dos bolsistas, mas novamente poucos grupos procuraram-nos para informações e ajuda. O resultado da segunda via do trabalho também não foi satisfatório, pois houve apenas alterações nos erros de formatação, os conteúdos continuavam praticamente com as mesmas cópias. Daí tirou-se a conclusão que os alunos também têm muita dificuldade em redigir textos com autoria própria.

Na segunda etapa o professor solicitou para as mesmas salas um trabalho sobre “propagação de calor”. Foi seguido o mesmo procedimento que o anterior, ou seja, o professor novamente explicou as maneiras de confecção do trabalho, enfatizando que em hipótese nenhuma o mesmo deve ser copiado da internet. Na primeira etapa foi ensinado como redimir um trabalho, então se deduziu que dessa vez o auxílio dos bolsistas para os mesmos poderiam ser dispensados. Após a correção desses trabalhos evidenciou-se que, os resultados foram melhores que o anterior, nos aspectos de formatação de texto, coerência e referência bibliográfica, mas outra vez a maioria dos alunos plagiou o conteúdo da internet.

Analisando as duas etapas dessa pesquisa notou-se que mesmo com a maioria dos estudantes tendo acesso a internet e o auxílio da equipe do PIBID, poucos conseguiram redigir um trabalho coerente e sem plágios. Além disso, podemos tirar outras conclusões, os estudantes com faixa etária entre 15 e 17 anos utilizam a internet na maioria das vezes apenas para acessar sites de relacionamento (conforme os dados da tabela acima), e quando são motivados para desenvolverem atividades escolares usando

essa tecnologia tão próxima, não conseguem encontrar e agrupar boas referências bibliográficas para redimir um texto.

Mesmo não alcançando o resultado ideal, na qual seria a maioria dos grupos realizarem trabalhos com caráter de autoria própria, ou seja, sem cópias diretas da internet, essa pesquisa didático-pedagógica proporcionou aos alunos que participaram da atividade, um aprendizado sobre como um trabalho escolar deve ser estruturado, produzido e que a internet deve ser apenas uma fonte de pesquisa e não como um atalho para acelerar o processo do trabalho.

Para os bolsistas graduandos em Física licenciatura do PIBID, a pesquisa foi esclarecedora em vários pontos, como a dificuldade que os alunos encontram diante as composições e confecções de textos escolares. Mas a principal observação que foi presenciada com essa pesquisa foi sobre o fracasso dos trabalhos feitos por alunos do ensino médio, utilizando apenas a internet como única referência bibliográfica. A internet é uma incrível fonte de informações, mas deve ser usada de maneira correta para produções de trabalhos, segundo a pesquisa realizada foi comprovado que mesmo com habilidades para navegar em sites de relacionamento os alunos não sabem utilizá-la para fins de aprendizagem escolar.

Considerações

É comum professores de Física no ensino médio exigir trabalhos para os alunos sobre determinados temas de estudo, esse tipo de atividade extra-sala tem como intuito estimular a aprendizagem autodidata do aluno, na qual o mesmo tende a fazer pesquisas e escrever trabalhos com as próprias palavras. Este conceito na teoria é muito interessante, mas infelizmente foi verificado com essa pesquisa, que este tipo de atividade não é muito eficaz na prática. Com avanço da tecnologia de informação os alunos na maioria das vezes realizam esses trabalhos estritamente na internet, nela eles conseguem informações de maneira rápida e em grande quantidade, porém não são capazes de redimir um texto em cima dessa pesquisa realizada, assim acabam copiando em íntegra o texto do site sem muitas vezes lê-lo e entendê-lo por completo.

Essa pesquisa mostra aos professores que esse tipo de atividade deve ser mais completa quando aplicada para os alunos do ensino médio, além da rígida correção verificando se houve plágio das fontes bibliográficas, deve ser desenvolvido uma etapa de seminários na qual o estudante tende a explicar o seu trabalho, dessa maneira acredita-se que será possível alcançar a aprendizagem significativa do estudante e o mesmo terá melhor

aproveitamento sobre o trabalho proposto realizado.

ANATOMIA NO ENSINO MÉDIO: APLICACÕES DIDÁTICO – PEDAGÓGICO.

elicaren@hotmail.com **Elicaren Almeida de Moraes** Marcela Alves Lima
Pedro Gilberto Silva de Moraes Tiago Fernandes Fratari
Ana Paula Romero Bacri

Curso de Ciências Biológicas Faculdade de Ciências Integradas/Universidade Federal de
Uberlândia (FACIP/UFU).

Resumo

A educação é estruturada pela legislação brasileira através da constituição federal, e tem o MEC como regulamentador, seja através dos PCN's (BRASIL, 1998), Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 9394/96), a formação do futuro professor passa pelo Estágio Supervisionado. Este trabalho foi desenvolvido em uma escola estadual de ensino médio em Ituiutaba, com o desenvolveram aulas práticas, sobre o sistema circulatório com peças de frigorífico e sangue e soros de sangue bovino para segundo ano do ensino médio, dentro de Anatomia para os terceiro ano do ensino médio, obedecendo aos PCNs e o plano de aula do professor. Com as aulas práticas visou-se a fixação do conhecimento transmitido durante as aulas práticas. Após as aulas sobre sistema circulatório foi pedido a 40 alunos que respondessem um questionário e esse demonstrou a vontade dos alunos na aplicação da teoria na disciplina de Biologia.

Palavras-chaves – Aulas práticas – Anatomia – Ensino médio – Estágio nos cursos de graduação.

Contexto do relato

A educação formal é estruturada pela legislação brasileira através da constituição federal, e tem o Ministério da Educação e Cultura (MEC) como órgão que dá as diretrizes em todo o país, seja através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), Lei de Diretrizes e Base da Educação (BRASIL, 9394/96). Existe também a legislação estadual, que tem na Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais o órgão que a rege no estado de Minas Gerais e ainda a legislação municipal, através da Secretaria Municipal de Educação de Ituiutaba. Apesar de haverem leis, normas, órgãos e uma escala hierárquica na educação ela tem sido alvo de críticas e de tentativas nem sempre bem

sucedidas de transmitir os saberes.

A implantação dos PCNs, apesar de trazer uma unificação da forma de se ministrar o conteúdo das disciplinas fez com que muitos profissionais da educação se limitassem a aplicar apenas o conteúdo, vinculando ao ensino apenas ao que esta na legislação, não se preocupando em trazer os conhecimentos teóricos para o dia a dia dos alunos, tornando principalmente o conhecimento das ciências e especial das ciências biológicas algo massacrante para o educando, sem atrativo e muito distante da sua realidade, fazendo com que o aproveitamento dessas disciplinas fique muito aquém do potencial do aluno, porque na relação ensino-aprendizagem apenas um lado participa, que é o professor ministrando o que conhece, sem que o que é ensinado seja assimilado pelo aluno, tornando a relação professor-aluno em uma relação em que só o professor ensina, desprezando o conhecimento prévio do aluno e a melhor forma de buscar junto com o aluno o seu aprendizado.

Uma das formas de se tornar mais tranqüila a relação professor-aluno e também trazer ao graduando dos cursos de licenciatura é o estágio supervisionado nas escolas, além de ser uma obrigação determinada pela Lei nº. 11.788 (BRASIL, 2008). Durante o Estágio Supervisionado o graduando vai até a escola e convive com o dia a dia da mesma, interage com os alunos durante suas aulas das disciplinas relacionadas com sua graduação, tem a noção de como enfrentar o dia a dia de uma escola pública, com as limitações de recursos, falta de estrutura física, estrutural e também de quebrar paradigmas e zonas de conforto dos novos professores e também dos que já se encontram na escola é o estágio do graduando nas escolas de nível médio e fundamental, obedecendo assim a uma determinação legal, onde o graduando deve ter conhecimento prático de sua futura profissão, o Estágio Supervisionado nas escolas leva o graduando de cursos superiores que tem licenciatura a tomar conhecimento de sua futura profissão, assim como o engenheiro civil deve estagiar em obras da construção civil, o médico veterinário em atividades que lidam com animais, o médico deve fazer sua residência o licenciando deve ter seu estágio nas escolas.

Durante o estágio supervisionado os estagiários podem e devem encontrar um espaço para demonstrarem o conhecimento teórico, utilizando o que aprendem na universidade para transmitirem aos alunos de ensino fundamental e médio, além de também treinarem para a regência de sala (LIMA, 2009), quer verificando estratégias para transmissão do conhecimento, quer como domínio da sala de aula.

No sétimo período do curso de Ciências Biológicas no turno noturno, da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia

(FACIP/UFU) os alunos foram divididos em grupos de três ou quatro alunos, encaminhados para as escolas com a finalidade de acompanharem os respectivos professores de ciências ou biologia daquelas escolas, com a proposta de não só observarem o desempenho do professor, mas também auxiliá-lo nas suas atividades e numa proposta diferente intervirem em colaboração e sob orientação tanto dos professores da universidade como do professor da disciplina na escola para a melhor adequação do conteúdo e melhorar a relação ensino/aprendizagem.

Este trabalho foi desenvolvido em uma escola de segundo grau na cidade de Ituiutaba, com o professor da disciplina de Biologia. As aulas práticas do Estágio Supervisionado aconteceram às terças feiras com uma carga horária de sessenta horas no primeiro semestre do ano de 2010. O professor de Biologia teria neste dia aulas em duas salas de segundo e uma no segundo ano de Educação de Jovens e Adultos (EJA) também do ensino médio. Nos segundos anos segundo o PCN a disciplina de Biologia fala sobre Anatomia Humana. Em acordo com o professor os estagiários desenvolveriam aulas práticas que corroborassem com a fixação da parte teórica ministrada pelo professor a cada quinze dias os alunos seriam divididos em duas turmas, cada uma teria metade da aula prática ministrada pelos estagiários enquanto o restante teria aula teórica, depois haveria o revezamento das turmas, no final todos teriam as mesmas práticas, mas com a greve dos funcionários da educação do estado de Minas Gerais durante este período houve um sério comprometimento do programa inicial dos estagiários, pois a Universidade não paralisou criando um descompasso entre a forma do professor ministrar a disciplina e o período de aulas do estágio supervisionado. As aulas práticas se desenvolveram de acordo com o PCN de Biologia e o plano de aula do professor. As aulas teóricas se referiam ao sistema circulatório, proporcionando aos alunos além do conhecimento teórico sobre anatomia, mas também sobre coletas de sangue para exames e uma aula prática sobre o coração, para isso utilizou-se amostra de sangue dos bovinos (*Bos taurus/indus*) e lâminas de esfregaço, partes de porco (*Sus scrofa domestica*) que foram abatidos para venda em açougues da cidade (peças de frigorífico). A aula prática foi desenvolvida no laboratório da escola.

Detalhamento das atividades

O Estágio Supervisionado II foi realizado em uma escola estadual de ensino médio na cidade de Ituiutaba, no turno noturno na disciplina de biologia.

Após o primeiro contato com as turmas ficou definido de acordo com os PCNs

de Biologia que o conteúdo ministrado nas turmas de segundo ano do ensino médio regular e segundo ano do Ensino Jovens e Adultos (segundo EJA) é Anatomia. A aula prática sobre sistema circulatório foi desenvolvida utilizando – se quatro tubos para coleta de sangue com ativador de coágulo, 04 tubos para coleta de sangue com anticoagulante EDTA, um coletor a vácuo de sangue, uma agulha para coleta a vácuo, tubos capilares, quatro frasco contendo sangue bovino (*Bos taurus/indus*) centrifugado a 2500 rotações por minuto (RPM) por 6 minutos, para que separasse as células do plasma e do soro (SILVA JUNIOR, 2005), vinte lâminas de esfregaço de sangue de bovinos (*Bos taurus/indus*) coradas com azul de metileno, vinte e quatro frascos do tipo minitubo Eppendorf com soro de sangue bovino (FERREIRA NETO, 1991), um coração de porco (*Sus scrofa domestica*) em corte longitudinal, um coração de porco (*Sus scrofa domestica*) (fig. 1) juntamente com parte do sistema digestório (língua, esôfago, glote, epiglote) e com o sistema respiratório (pulmões, vasos da pequena circulação) (SPENCE, 1991, TORTORA, 2007, WATANABE, 2000). Inicialmente a aula estava prevista para uma turma, com trinta alunos, mas o professor de Biologia preferiu que todos os segundos anos tivessem a aula, enviando ao laboratório, após remanejamento de horário com outros professores, as outras turmas de segundo anos, assim no dia 22/06/2010 foram três turmas com aproximadamente noventa alunos. Ficando o EJA para outra terça-feira, dia 29/06/2010, com aproximadamente trinta alunos, perfazendo cento e vinte alunos de segundo ano do ensino médio.

A disciplina Estágio Supervisionado II foi projetada para que houvesse uma maior vivência dos estagiários na escola.

O Estágio foi desenvolvido com o primeiro contado com o professor acontecendo em 06 abril de 2010, onde foi traçado como se desenvolveria o estágio nesse semestre. Nos estudos desenvolvidos foram criados dois roteiros sobre anatomia do sistema circulatório, um sobre o sangue e outro sobre o coração ambos baseados em COHEN (2002), FERREIRA NETO (1981), LIMA (2009), SILVA JUNIOR (2005), SPENCE (1991), TORTORA (2007), WATANABE (2000), que foram entregues aos alunos durante as aulas práticas, além de também desenvolverem um questionário estruturado para ser respondido pelos alunos após as respectivas aulas práticas, no qual procurava -se a opinião dos alunos do ensino médio sobre aulas práticas principalmente do conteúdo de anatomia. O

laboratório da escola apesar de pouco valorizado oferece condições para aulas práticas. Nos roteiros constavam exercícios a serem resolvidos pelos alunos, mas não houve

interesse por parte deles, muitos simplesmente deixaram os roteiros sobre as bancadas.

Análise e discussão do relato

Os questionários distribuídos aos alunos de duas turmas do segundo ano do ensino médio traziam seis perguntas fechadas, uma mista com uma resposta de múltipla escolha e complementação aberta e duas perguntas abertas.

As perguntas se referiam ao uso de laboratórios e aulas práticas nas disciplina de Biologia, os alunos responderam às seguintes questões de múltipla escolha: Você já conhecia o laboratório de sua escola? O laboratório deveria ser mais utilizado? Você conhecia as normas de utilização do laboratório? A aula prática o ajudou a fixar a aula teórica? A aula prática é necessária para conhecimento de anatomia? Dê sua opinião sobre a aula prática do sistema circulatório? Houve um erro gráfico, pois deveria ser se a aula foi boa, ruim ou não sabia opinar e no questionário saiu com as mesmas opções das perguntas anteriores, mas os alunos consideraram o sim como boa, o não como ruim (gráfico 01).

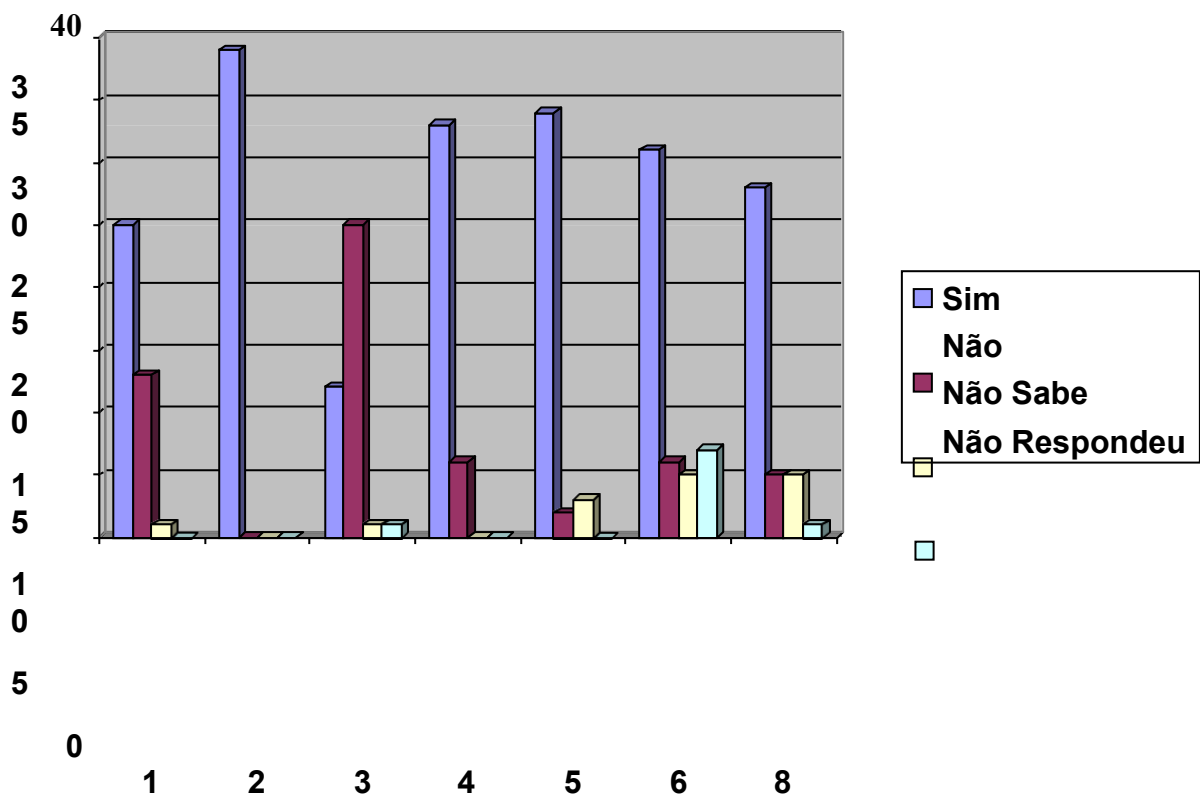


Gráfico 1 - Resposta dos alunos ao questionário.

Foi possível observar de acordo com Borges (2002) que os professores de ciências acreditam que há uma facilitação na absorção das aulas com a implantação

das práticas no currículo escolar. As aulas práticas para atingirem o seu objetivo que é a fixação do

conteúdo teórico devem ter uma proximidade com o conhecimento e a vivência dos alunos, conseguindo a sua atenção. Foram distribuídos trinta e nove questionários, tendo as respostas analisadas, sendo sete devolvidos sem resposta a pergunta abaixo, os outros expressaram a vontade de conhecer melhor o corpo humano, sua anatomia e funcionamento e também doenças que o acometem. Outros demonstraram interesse sobre o conhecimento sobre as células e também sobre sexo. A pergunta a seguir teve a seguinte resposta “Quais conteúdos da disciplina de Biologia você gostaria de ter tido?”

Que falasse mais sobre sexo, doença, coração.

Já a pergunta: As aulas práticas e teóricas da disciplina de Biologia te ajudam no seu dia a dia? Por quê? As respostas de múltipla escolha estão descritas no gráfico acima. Oito alunos não justificaram a sua resposta, talvez essa seja a pergunta que mais deixou campo para sua liberdade em se expressar sobre a disciplina, pois entre as várias respostas afirmativas que a disciplina de biologia tem auxiliado em seu cotidiano, duas se destacaram quando um aluno após optar por sim justifica:

Me ajudaram muito, Principalmente no laboratório com a aula prática é a questão de aprendizagem com mais interesse.

Porque eu pude entender mais o corpo humano, e passar p/ outras pessoas. E a matéria que eu mais gosto.

Nunca precisa arrancar um órgão.

Talvez pela falta de clareza em informar que os órgãos utilizados eram peças de frigoríficos, que os animais não foram abatidos para se retirar o órgão, mas sim aproveitado daqueles que seriam consumidos nos açougues da cidade, houve essa última justificativa.

Foi perguntado aos alunos Como você propõe que a disciplina de Biologia seja ministrada no Ensino Médio? Nove alunos não responderam essa pergunta, o que chamou a atenção foi que quem respondeu essa pergunta demonstra o seu interesse por aulas práticas, em todas as respostas os alunos manifestaram sua vontade de ter aulas práticas, algumas respostas fogem do comum e por isso são citadas:

Com mais aulas práticas no laboratório e mais atenção nas pessoas com muitas dificuldades para aprender.

Que cada bimestre agente aprendesse uma coisa diferente, como – animais, corpo humano, plantas, vegetais, etc...

Que os alunos prestem mais atenção nas aulas práticas sejam mais prestativos e sejam mais curiosos e esclareçam todas as dúvidas.

Essas respostas não se ativeram apenas às aulas práticas alertam para a necessidade de procurar levar aos alunos um conhecimento múltiplo e próximo ao conhecimento prévio do aluno e que a divisão dos temas não é bem aceita pelos alunos tornando a disciplina desconectada. Alguns alunos cobraram dos companheiros atitudes relacionadas a indisciplina.

Ao ser solicitado que os alunos respondessem aos questionários foram informados que não havia necessidade de se identificarem, para deixá-los mais à vontade nas suas respostas, sem se preocuparem que estagiários ou professor pudessem de alguma forma os pressionar pelas respostas.

Considerações

A grande dificuldade dos estágios supervisionados com a ocorrência de greve é que cria um descompasso entre o calendário da academia e o calendário da escola em que se desenvolve o estágio, havendo a necessidade dos estagiários de cumprirem o calendário universitário, e não poderia ser diferente, mas atropela e dificulta o desenvolvimento do previsto.

O Ensino de Ciências e Biologia sem aulas práticas é incompleto e torna a disciplina com poucos atrativos aos alunos, e muito distante do seu conhecimento prévio.

De acordo com Paula; Borges (2007), a utilização do laboratório escolar é orientado para ilustrar fenômenos específicos que mostram se o comportamento de objetos e sistemas está em concordância com o que foi previsto por uma determinada lei ou teoria. O EJA (Educação para Jovens e Adultos) notou-se, que se difere do ensino regular principalmente pelo seu público. Segundo OLIVEIRA (1999) afirma que o aluno de EJA possui diferenças na aquisição do conhecimento principalmente por estar inserido no mundo do trabalho e das relações entre as pessoas de modo diferente da criança e do adolescente.

Com o questionário respondido por duas turmas de segundo ano foi possível ter uma noção que as aulas práticas são necessárias, pois as respostas dos alunos deixam claro sua vontade de sair do espaço denominado sala de aula, cabendo ao professor da atividade fora da sala, quer em laboratório, quer em dias de campo ou outro espaço,

saber que a própria estrutura da sala é algo que limita um pouco a liberdade do aluno e esses espaços desde que bem utilizados podem contribuir para a fixação do conhecimento. E que várias escolas dispõem de espaços de laboratórios e com alguns equipamentos e de acordo com

Borges (2002), estes não são utilizados pela falta de manutenção e mesmo falta de tempo do professor planejar a atividade a ser realizada.

Como há no estágio supervisionado uma proposta de intervenção pedagógica seria de bom alvitre que as atividades desenvolvidas fossem de alguma forma incluídas na avaliação pelo professor da disciplina para que haja um comprometimento dos alunos e também uma procura pelos mesmos de desenvolverem o hábito da pesquisa e da escrita.

Referências

BRASIL. **Lei 11.788, de 11 de setembro de 2008.** Brasil. Diário Oficial da União 26.9.2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio.** Resolução da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação nº. 3 de 26 de junho de 1.998. Brasil. Diário Oficial da União.

BRASIL. **Lei 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasil. Diário Oficial da União.

BORGES, A. T. **Novos Rumos para o laboratório Escolar de Ciências.** Cad. Brás. En. Física; v.19, n. 3, p. 29-33, dez. 2002.

COHEN, B. J.; WOOD, D. L. **O corpo humano na saúde e na doença.** Barueri. Manole. 2002.

FERREIRA NETO, J. M. VIANA, E. S., MAGALHÃES, L. M. **Patologia Clínica Veterinária.** Belo Horizonte. Editora Rabelo. 1981.

LIMA, M. S. L. **O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore.** Santos. Pesquiseduca. 2009. Disponível em [/www.diagramaeditorial.com.br/pesquisaeduca](http://www.diagramaeditorial.com.br/pesquisaeduca) , consultado em 04/07/2010.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de ensino e aprendizagem.** Revista brasileira de educação, n.12, p. 59-73, set/out/nov/dez. 1999.

PAULA, H. F.; BORGES, A. T. **Avaliação e teste de explicação na educação em ciências.** Bauru. Ciênc. educ. Ago 2007, vol.13, no.2, p.175-192. ISSN 1516-7313

SILVA JUNIOR, C.; SASSON, S. **As características da vida, biologia celular, vírus, entre moléculas e células a origem da vida e histologia animal.** São Paulo: Saraiva, 2005.

SPENCE, A. P. **Anatomia humana básica.** São Paulo: Manole, 1991.

TORTORA, G. J. **Princípios de anatomia humana.** Rio de Janeiro: Koogan, 2007.

WATANABE, I. **Erhart:** Elementos de Anatomia Humana. São Paulo: Atheneu, 2000.

BULLYING ESCOLAR: UMA VIOLÊNCIA FÍSICA E PSICOLÓGICA

ludimilab@yahoo.com.br ou
ludimilaborges82@gmail.com

Ludimila de Souza Santos Borges

RESUMO

Problemas de indisciplina, mau comportamento, vandalismo, terrorismo, e clima de mal estar são situações freqüentemente vivenciadas dentro das escolas. Como se não fosse o suficiente essa onda de violência esparramada pelas escolas de todo o mundo, começaram a alguns anos a apresentar casos de suicídios dentro das escolas, em sua maioria provocada por alunos. Esse comportamento de total agressividade denomina-se *bullying* e tem sido objeto de pesquisa para muitos profissionais da educação e da saúde.

O objetivo deste trabalho é relatar o que foi identificado, analisado e pesquisado a partir de trabalho em campo em uma escola pública do município de Uberlândia, relatando suas conseqüências causadas por essa violência no processo sócio-educacional do aluno.

Palavras - Chave: Trabalho de Campo, Fenômeno *Bulling*, Ambiente Escolar.

O presente trabalho de campo foi objeto da elaboração e desenvolvimento do trabalho de conclusão de curso desta autora e teve como principal objetivo identificar a prática e manifestações do fenômeno *bullying*. Os resultados obtidos do trabalho de pesquisa em campo foram realizados em uma escola municipal de Uberlândia – MG, com 545 alunos do 4º ao 7º ano do ensino fundamental, no período matutino e vespertino do dia 02 de abril de 2009, e teve como principal ferramenta metodologica a aplicação de um formulário de caráter quantitativo.

Os alunos do sexo masculino compuseram 51,9% enquanto que as meninas 47,8%, com idade entre os 8 a 17 anos, sendo que entre a faixa etária de 13 à 17 anos nenhuma idade ultrapassou 10%. Após autorização na secretaria da educação pela

prefeitura local de Uberlândia, pode-se agendar data e horário para iniciar o trabalho de pesquisa. Da apuração destes resultados houve a tabulação dos mesmos convertendo-os em linguagem gráfica.

O formulário aplicado é uma adaptação do formulário criado pelo CEMEOPES - (Centro Multidisciplinar de Estudos e Orientação sobre o *Bullying* Escolar) de Brasília/DF e faz parte do Programa Anti-bullying – Educar para Paz.

A estrutura deste resume-se em 18 perguntas sendo todas de múltipla escolha e sua aplicação aconteceu num único dia onde todas as salas das séries citadas acima foram visitadas individualmente. Optou-se por esta decisão a fim de evitar que dúvidas existentes pudessem ser sanadas imediatamente não oferecendo risco de questões serem deixadas em branco, diagnosticar e avaliar a metodologia posta em prática bem como observar as reações e comportamentos dos alunos frente às questões a que lhes eram feitas pelo formulário.

Durante a aplicação da pesquisa pode-se observar dificuldades apresentadas, como interpretação e diferenciação de palavras como masculino e feminino, não souberam definir palavras como “maltratado”, “empurrões” e “idade”. Em todas as salas perguntaram repetidas vezes se poderiam responder a lápis ou caneta. Em razão da inquietude, concentração difusa e dispersão freqüente dos alunos houve dificuldades em se apresentar, justificar o motivo da pesquisa e comunicar sobre a não necessidade de se identificarem, por esse motivo alguns alunos escreveram seus nomes, outros coloriram os formulários, fizeram desenhos e deixaram mensagens de agradecimento. Observou-se também que parte dos alunos não demonstrava interesse em responder o formulário outros ficaram curiosos quanto ao conceito do *bullying* e foi possível perceber que devido o fato da grande maioria de alunos não terem ouvido falar sobre tema, gerou distorção e confusão entre os alunos, haja visto que uma vez desconhecido o conceito não puderam associar *bullying* a um tipo de violência escolar. Entretanto a consolidação dos resultados demonstrou o que já era esperado, manifestações e comportamentos de *bullying* são diagnósticos facilmente visíveis nos gráficos abaixo.

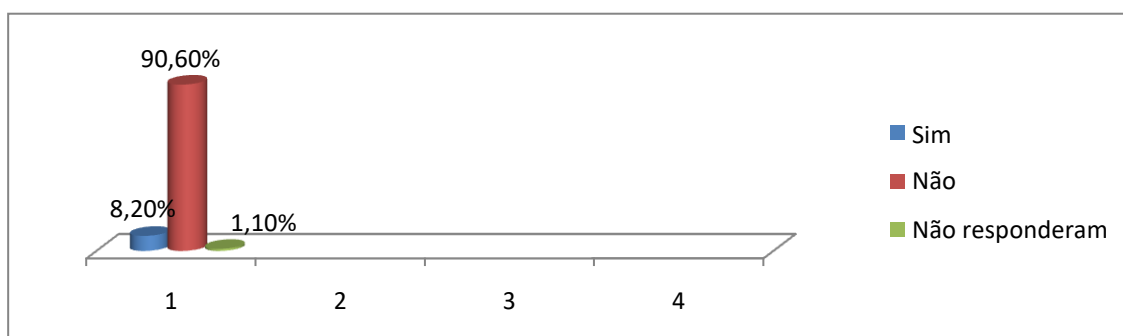


Gráfico 1 – Você já ouviu falar sobre o tema “bullying” na escola?

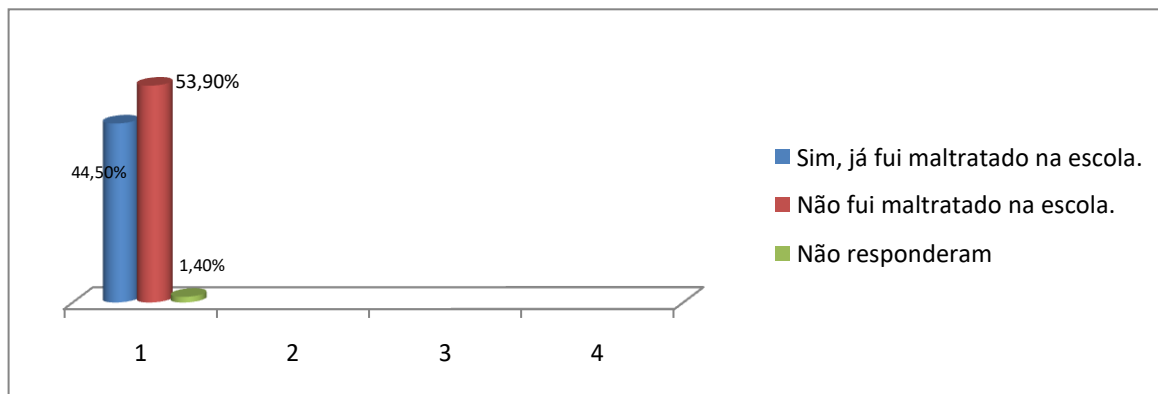


Gráfico 2 – Você já foi maltratado por seus colegas de escola?

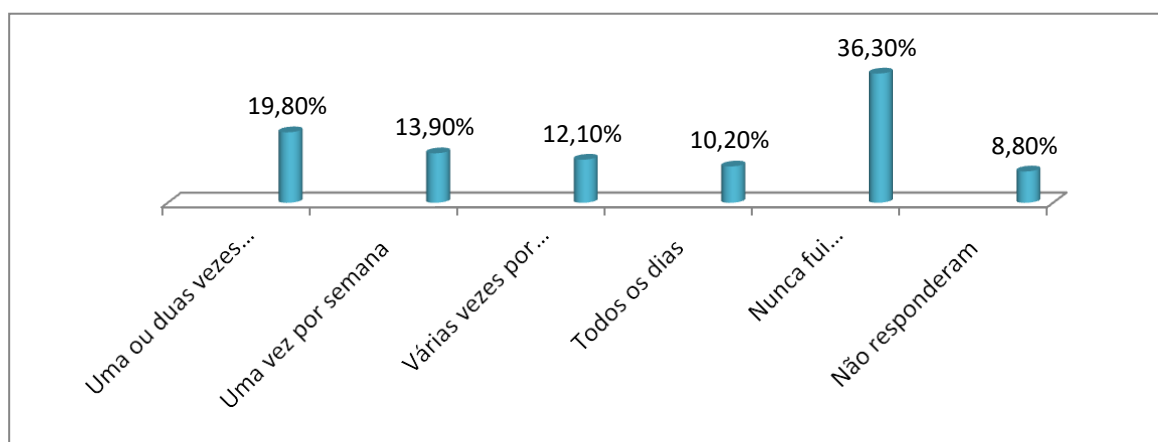


Gráfico 3 – Com qual freqüência você é maltratado na escola?

Diante desta análise justifica enfatizar sobre a importância de se falar sobre *bullying* em sala de aula. É o primeiro passo de enfrentamento ao fenômeno, onde o professor expõe o assunto e ajuda o aluno a identificar se essa prática é freqüente com eles mesmos.

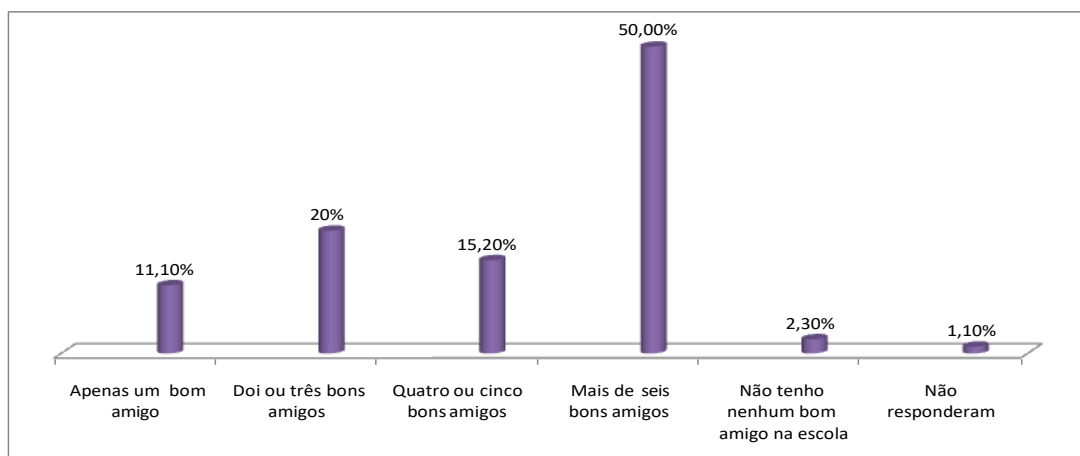


Gráfico 4 – Dá para contar quantos bons amigos você tem na escola?

No gráfico acima se objetivou saber quantos bons amigos a criança pode contar na escola. O cultivo pelas saudáveis relações interpessoais de amizade ajuda a combater o isolamento e prevenir a formação de *bullies* e vítimas. Em estudos feitos por FANTE (2005), crianças muito tímidas que não conseguem construir amizades e apresentam-se constantemente sozinhas chamam atenção à *bullies*, além disso, a amizade ajuda no desenvolvimento afetivo emocional em processos de ensino aprendizagem.

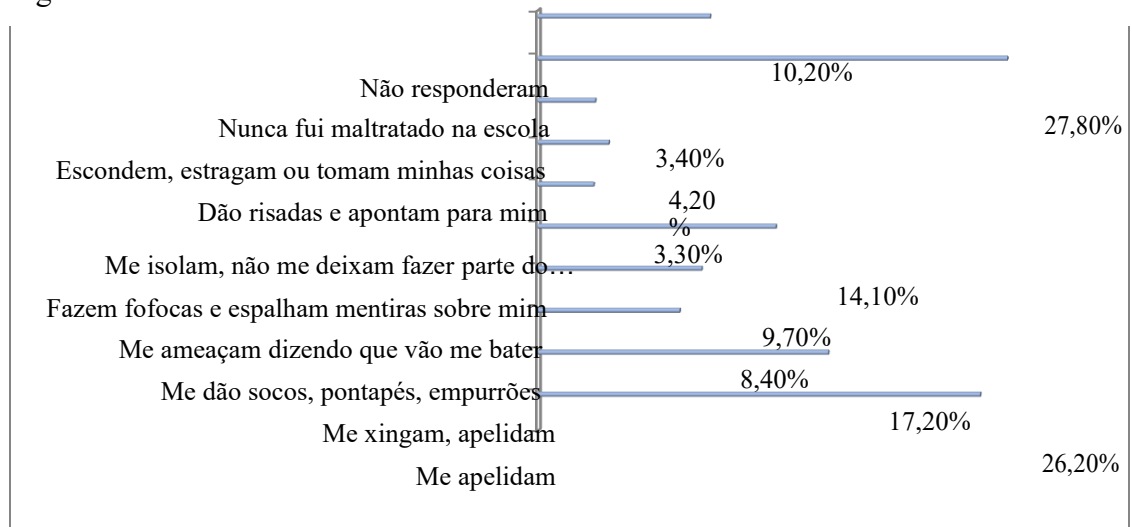


Gráfico 5 – Quais são os tipos de maus-tratos que você recebe?

No gráfico 5 é possível observar os tipos de maus-tratos que são mais usuais destes alunos, sendo que tais comportamentos compõem uma das características da ação do *bullying* que tanto se manifesta por violência física como psicológica. E a frequência como esses atos acontecem selam o diagnóstico de *bullying* apresentado acima no gráfico 3. Nos demais resultados obtidos observou-se que apenas 25,6 % das crianças disseram não serem maltratadas sendo que as demais manifestaram sentir-se tristes, chateadas, magoadas e indefesas quando são acometidas por maus-tratos.

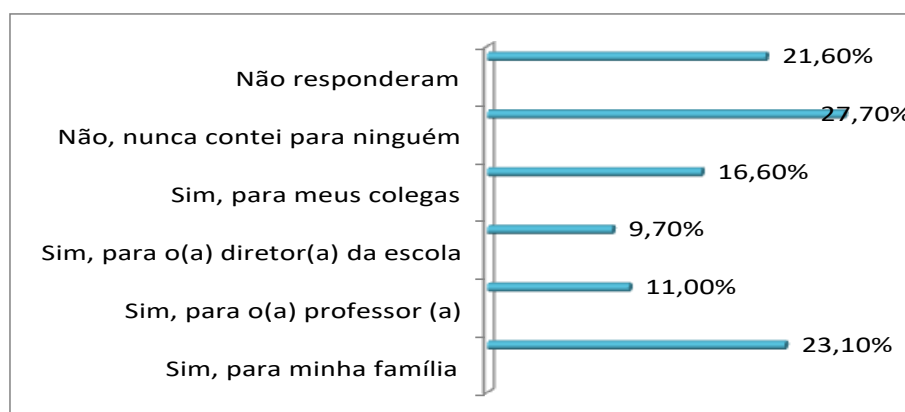


Gráfico 6 – Você contou para alguém sobre os maus-tratos recebidos?

Apesar do fenômeno *bullying* ainda ser uma violência velada onde pouco se fala sobre o assunto e pouco se denuncia quando é vitimado, os dados acima apontam que pequena parte se recolhem evitando o desabafo. O percentual de alunos que não responderam somado aos que dizem não ter contado nada a ninguém compreende mais da metade dos alunos envolvidos na pesquisa, mas observa-se o outro percentual em sua maioria denunciam seus maus-tratos à família e amigos. E partindo deste ponto reforça-se a importância à amizade e à atenção dos pais aos pedidos de socorros dos seus filhos onde muitas vezes não são claramente expressadas.

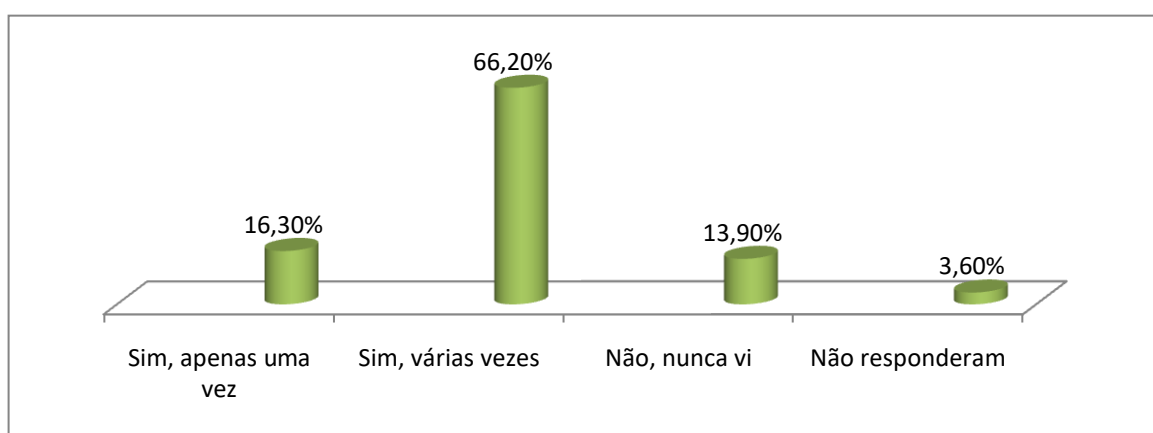


Gráfico 7 – Você já viu algum colega ser maltratado?

Os resultados do gráfico 7 revelam que apesar da maioria dos alunos envolvidos na pesquisa não saberem exatamente o que é o *bullying*, vide gráfico 1, estes expõem em sua maioria serem espectadores de violência dentro da escola. A frequência também se descreve como características deste fenômeno. Em outros resultados do estudo de pesquisa, 20% dos alunos confirmaram ter maltratado outros colegas mais de uma vez. E 45,5% acham que colegas que praticam maus-tratos o fazem por que se acham melhores que os outros.

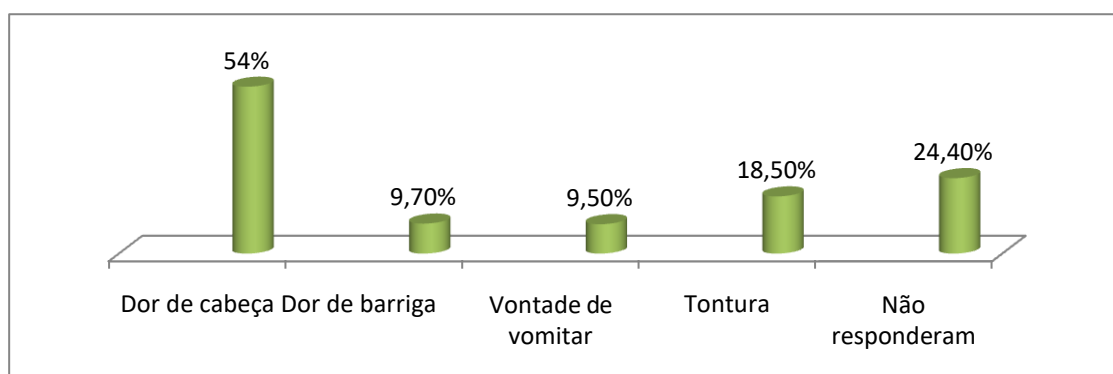


Gráfico 8 – Quando você vai para escola costuma sentir:

O gráfico 8 relata sintomas que são discutidos por NETO (2005), onde fatores clínicos podem ser predispostos por *bullying*. Estes sintomas quando frequentes devem ser acompanhados por profissionais da saúde como pediatras e até mesmo psicólogos, pois estes sinais podem diagnosticar a vitimização pelo fenômeno. Em outros dados da pesquisa revelou-se que 31,6% dos alunos já sentiram pelo menos uma vez medo de ir à escola.

A pesquisa de campo contribuiu potencialmente na conclusão do trabalho monográfico desta autora, por proporcionar contato com a comunidade escolar e evidenciar a teoria estudada e pesquisada. O que justificou a construção deste trabalho foi exatamente identificar-se no passado como vítima de *bullying*, e conhecer os reais sentimentos e sofrimentos dessa violência que se tornaram motivos suficientes à confecção deste trabalho. Conhecer e compreender sobre o assunto desencadeou o desejo por tornar público, notório e popular ao maior número de pessoas ligadas direto ou indiretamente ao fenômeno em prol de seu combate, controle e erradicação promovendo a paz nas escolas. A sala de aula deve ser um ambiente de ensino, onde as relações interpessoais também possam ser de sucesso.

Considerando que o *bullying* é um fenômeno potencial ofensor na prática educativa, deve-se adotar também ações de combate a estas atitudes agressivas. Munir o professor de conhecimento, instruindo-o sobre o assunto, bem como adotar práticas pedagógicas de combate. Estas práticas de combate tanto podem caracterizar uma iniciativa preventiva quanto extinguir qualquer foco existente. O olhar dos profissionais da educação não deve restringir-se ao diagnóstico, nem mesmo à práticas pedagógicas de combate ao *bullying* de curto prazo, é preciso que mantenha-se atentamente uma visão holística, considerando todas as formas de combate, não somente ações pedagógicas devem ser tratadas mas também psicológicas entre outras áreas da saúde como a pediatria, psiquiatria, e neurologia. O profissional da educação deve manter sua responsabilidade atuando conforme sua competência, mas jamais se esquecendo que um de seus principais papéis é o de fechar todas as oportunidades diante de situações como *bullying* promovendo a interação de todos os outros profissionais quando necessário e ainda envolvendo conscientemente os familiares. Neste seguimento revela-se confortavelmente a importância dos projetos anti-*bullying* estar sustentado sob orientação pedagógica, aplicado num período mínimo de um ano e registrado no Projeto Político Pedagógico, adotando medidas perpétuas de manutenção ao combate do *bullying*. Infelizmente tímidos ainda são os estudos e pesquisas que auxiliam e

evidenciam cientificamente as causas terríveis e conseqüências desta violência. A forma limitada e fragmentada dos estudos também contribui para que as informações permaneçam quase sempre convergidas a um único conceito ou idéia. No espaço escolar durante pesquisa de campo pode-se perceber a curiosidade das crianças e adolescentes pelo assunto, sendo que alguns já sabiam do que se tratava, no entanto é inaceitável que diante de um tema polêmico e consideravelmente comentado, as escolas ainda não se mobilizem e elaborem programas anti-*bullying*, específicos a sua realidade. O mais angustiante é ver que alguns alunos não conseguem falar sobre o que estão sentindo e ao mesmo tempo sentem-se inseguros e indefesos. Em alguns momentos da aplicação dos formulários, alunos dirigiam-se a esta autora em busca de desabafo, queriam falar sobre seus sofrimentos e ataques de *bullying*, demonstrando também a carência em ser ouvidas, compreendidas e ajudadas. Acredita-se que o *bullying* é um tipo de violência covardemente velada e sorrateira aproveitando-se das condições escolares onde a criança muitas vezes não tendo proteção e atenção, cresce fortemente. Não é muito difícil saber que essa relação de desigualdade não interrompida no momento certo pode desencadear uma série de problemas futuros se agravando em todos as área de desenvolvimento do indivíduo, a exemplo disso como visto, problemas de aprendizagem, relacionamento intrapessoal e interpessoal, auto-defesa, auto-estima, auto-motivação, auto-confiança, futuros problemas profissionais, saúde mental, saúde física levando à depressão e outras patologias, quando não ao suicídio.

BIBLIOGRAFIA

ABRAPIA. Programa de Redução do Comportamento Agressivo entre Estudantes. Disponível em: <<http://www.bullying.com.br/>>. Acesso em: 13 jul. 2009.

BEANE, Allan L. João Félix Almeida. A sala de aula sem *bullying*: mais de 100 sugestões e estratégias para professores. Porto: Porto, 2006.

FANTE, Cleo. Fenômeno Bullying: Como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2.ed. rev. e amp. Campinas: Verus, 2005.

FANTE, Cleo; PEDRA, José Augusto. *Bullying* escolar: perguntas e respostas. Porto

Alegre: Artmed, 2008.

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying: comportamento agressivo entre estudantes. *Jornal de Pediatria*. Rio de Janeiro: s.n. 2005.

CONHECIMENTO CIENTÍFICO E COTIDIANO EM ASTRONOMIA: UMA INVESTIGAÇÃO COM ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

jbfisica@bol.com.br

Resumo

Este texto apresenta resultados de uma investigação que teve como objetivo investigar como os conhecimentos científicos e do cotidiano relacionados a essa área de conhecimento se apresentam na escola de Educação Básica. Para a realização da pesquisa, utilizamos como recurso metodológico a aplicação de um questionário estruturado a alunos de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais. Concluímos que ao trabalharmos com os alunos determinados conceitos científicos, é importante lembrarmos que o professor não opera no vazio; os alunos são sujeitos de saberes, práticas e, dessa forma constroem e reconstroem seus saberes. Cabe ao professor ouvir os estudantes e reconstruir junto deles os conceitos científicos.

Nossa experiência como professores e pesquisadores permite-nos afirmar que o espaço escolar é caracterizado pela complexidade. Nesse sentido algumas questões tornam-se recorrentes: o que caracteriza o conhecimento científico e o conhecimento cotidiano? Como esses conhecimentos se apresentam na escola de Educação Básica? Especificamente, tomaremos por base temas de Astronomia, assim logo, temos como objetivo neste trabalho investigar como os conhecimentos científicos e do cotidiano relacionados a essa área de conhecimento se apresentam na escola de Educação Básica. Para a realização da pesquisa, utilizamos como recurso metodológico a aplicação de um questionário estruturado a alunos de Ensino Médio de uma escola da rede estadual de ensino do estado de Minas Gerais. Como referencial teórico utilizamos autores como: Bizzo (2002), Germano e Assis (2007), Longhini (2008), Langhi (2010), Chalmers (1993), Santos (2000) e Bretones (1999).

A pesquisa foi realizada no segundo semestre do ano de 2009, em uma escola da rede pública, localizada no município de Araguari, MG. Para a coleta de dados, utilizamos como instrumento um questionário estruturado, contendo 47 questões, organizadas em duas categorias: Conhecimento Cotidiano e Conhecimento Científico. As questões da categoria “Conhecimento Cotidiano” possuíam afirmações relacionadas à crendices, contos populares, especulações e outras temáticas do

gênero, as quais, geralmente, estão fora do círculo de discussão da comunidade científica, talvez por não serem consideradas como objeto de estudo da ciência. As questões da categoria “Conhecimento Científico” são relacionadas a conteúdos específicos de Astronomia, as quais são compartilhadas pela comunidade científica e aceitas, pelo menos provisoriamente, como possuindo fundamentação científica. Os colaboradores escolhidos para o desenvolvimento do trabalho foram 90 alunos do 3º ano do Ensino Médio, matriculados no período matutino. Os resultados da pesquisa encontram-se descritos abaixo, nos Quadros I e II. As letras M, V, PV e NR nas colunas das respostas referem-se, respectivamente, às categorias: Mentira, Verdade, Parcialmente Verdade e Não sei Responder. Ou seja, são as opções que os estudantes dispunham para dar respostas a determinada questão do questionário. Os números das colunas das respostas indicam a quantidade de estudantes que fizeram a mesma opção em relação a uma dada questão.

Quadro 1 – Descrição das questões do Conhecimento Cotidiano.

Categorias		Questões	Respostas			
			M	V	PV	NR
Conhecimento Cotidiano	Cometa, estrela e eclipse	Quando um cometa passa próximo a Terra, é sinal que desgraças irão ocorrer, como guerras ou doenças	78	01	00	11
		Apontar para uma estrela com o dedo pode fazer nascer verrugas na ponta do dedo de quem aponta	78	05	07	00
		Ao vermos uma estrela cadente, é uma ocasião perfeita para se fazer um pedido	27	41	18	04
		O eclipse é um fenômeno da natureza e que influencia em desgraças ou guerras mundiais	75	01	03	11
	Astrologia	O mapa astral ajuda as pessoas a encontrar seu par perfeito	60	05	14	11
		O horóscopo é capaz de prever o futuro das pessoas	52	8	25	05
	Fim do mundo	O fim do mundo será em 21/12/2012, conforme afirmou o profeta Nostradamus	49	05	06	30
		É uma das 7 profecias Maias que afirma que a Terra passará por grandes desastres após o ano de 2012	27	09	09	45
	Lua	Na Lua cheia é quando nascem mais bebês	50	02	07	32
		Na Lua cheia é quando acontecem mais fatos estranhos, como aparecimento de chupa-cabras, lobisomens ou vampiros	70	11	07	02
		Sabendo-se a fase da Lua em que o bebê irá nascer, é possível prever se será menino ou menina	54	07	06	23
		Se uma pessoa for a Lua, lá encontrará São Jorge montado em seu cavalo	76	08	01	05
		As fases da Lua nos ajudam a escolher o melhor período para o plantio	06	72	05	07
Quem cria aves deve cuidar para que o nascimento de seus filhotes não ocorra na minguante. Se forem colocados no “choco”, de modo que nasçam nesse período, os ovos “goram” e perde-se a ninhada		31	15	10	34	
	Na Lua crescente é o melhor período para cortar os cabelos se você quiser que eles acelerem seu crescimento	19	37	19	15	

M – Mentira **V** – Verdade **PV** – Parcialmente Verdade **NR** – Não Sabe Responder

Analisando a categoria “conhecimento cotidiano”, no que se refere às questões que relacionam passagem de cometas e eclipses à “desgraças”; apontar para uma estrela e como conseqüência ter o aparecimento de verrugas, observamos que mais de 80% dos alunos não acreditam poder existir uma relação entre esses fatos, mas, ainda existem menos de 13% que acreditam ou não sabem responder. Isso nos leva a pensar que, de forma geral, os estudantes possuem certa compreensão sobre eventos astronômicos e eventos do nosso planeta. Quanto à questão que relaciona estrela cadente a uma oportunidade de se fazer pedidos, cerca de 45% acreditam na possibilidade da concretização do fato. Notamos nesta questão, a superstição do jovem em relação a acontecimentos celestes, indo ao encontro, do trabalho realizado por Oliveira, Voelzke e Amaral (2007, P. 89), no qual 52,9% dos alunos admitem fazer um pedido ao observar uma estrela cadente.

Nas questões que se referem à Lua, quando relacionamos suas fases à melhor período para corte de cabelo, 21% discordam da relação; também 21% acreditam que pode ser parcialmente verdade, 16% não souberam responder, 42% acreditam ser verdade. Quanto ao nascimento de bebês ser maior na lua cheia, 36% não souberam responder, resultado bem parecido com o nascimento de aves na fase minguante, para o qual 38% não souberam responder. O número dos que não souberam responder se o sexo do bebê pode ser determinado pelas fases da lua é menor que o anterior - 21%. 80% acreditam em uma relação das fases da lua com a melhor época para plantio. Notamos nestas questões uma grande influência das fases da Lua a acontecimentos em nosso planeta.

A questão que relaciona lua cheia com o aparecimento de lobisomens, por exemplo, 70% acreditam ser mentira. Quando perguntados sobre da possibilidade de ir a lua e lá encontrar São Jorge montado em seu cavalo, 76 alunos, cerca de 84% não acreditam ser verdade. Nestas questões notamos que, quase não existe influência de mitos e superstições entre os alunos.

A questão que relaciona o horóscopo a previsão do futuro, a maioria dos alunos, cerca de 57%, acredita ser mentira. Quanto a encontrar o par perfeito através do mapa astral, 60% não acreditam ser verdade. Em relação à profecia de Nostradamus, que afirma que o fim do mundo acontecerá em 2012, 54% acredita ser mentira e 33% não souberam responder. Na questão que aborda uma das profecias maias, de que grandes desastres ocorrerão após o ano de 2012, metade dos alunos não souberam responder e

30% acreditam ser mentira. Nestas questões, notamos ainda, indícios da presença da Astrologia na vida dos alunos. Como lembra Germano e Assis (2007)

ao primitivo conhecimento dos astros desenvolveu-se também uma espécie de pré-determinação do futuro e do destino das pessoas. A astrologia nasce, portanto, como uma prima irmã da astronomia e é natural que esse parentesco permaneça vivo na memória do povo até os dias de hoje. (p. 7-8)

Quadro 2 – Descrição das questões do Conhecimento Científico.

Categorias	Questões	Respostas				
		M	V	PV	NR	
Conhecimento Científico	As estrelas possuem uma vida com tempo de duração finito	16	42	02	30	
	A Estrela d'alva na verdade é um planeta, e não uma estrela	39	21	02	28	
	As 3 Marias não são visíveis durante todas as noites do ano	20	30	16	24	
	durante o dia existem estrelas no céu; nós que não vemos enxergá-las	05	70	04	11	
	Em Los Angeles nos Estados Unidos não vê a constelação do do Sul em nenhuma noite do ano.	10	15	01	64	
	As estrelas que mudam rapidamente de lugar, no céu representam um risco luminoso, que se apaga num piscar de olhos	26	16	07	41	
	As estrelas que vemos no céu podem não mais existir; o que vemos é só sua luz, que ainda chega até nós	24	31	06	29	
	O Sol e seus movimentos (aparentes)	Olhar diretamente para o Sol, sem filtro especial pode causar cegueira	26	31	24	10
		O filtro solar nos protege da radiação do Sol, que pode nos causar mal	04	80	05	01
		Nas praias do litoral brasileiro não é possível avistar o Sol se pondo no horizonte sobre o oceano	41	12	04	33
		O Sol nasce no lado leste e se põe no oeste	07	73	01	09
		Quando a Terra passa mais próximo ao Sol no verão que por isso sentimos calor	37	25	04	24
		A Lua aparecer à meia-noite não é uma lenda; ele existe e é possível vê-lo neste horário, em alguns lugares da Terra	18	39	03	30
	Lua	A Lua tem um lado que nunca enxergamos	18	40	09	23
		A Lua é a principal causa das marés alta e baixa	19	39	04	28
		A Lua já foi à Lua	07	79	01	03
		É possível ver a Lua até mesmo durante o dia	02	74	12	02
		É possível ver a cidade onde você observar a Lua em sua fase crescente, na mesma data, quando for noite no Japão, assim como também verão a lua em fase crescente no Brasil	19	17	05	49
		As pegadas deixadas recentemente as pegadas que o homem deixou na Lua, ainda lá esteve, ainda se mantêm até hoje.	28	20	07	35
		É possível determinar a idade da Lua ao observar a Lua ao nascer, calculando a partir das fases da Lua	31	20	12	27
	Científico	Uma bússola funciona mesmo sem pilhas	16	52	03	19
Na cidade onde você mora podemos dizer que as noites são mais longas no inverno do que no verão		22	35	04	29	
A Astrologia, diferente da Astronomia, é a ciência que estuda o futuro das pessoas a partir dos astros.		15	44	04	27	
A Estação Espacial Internacional gira em torno da Terra há mais ou menos 350 Km de altura e lá trabalham astronautas		15	14	09	52	
Uma bola de fogo vista no céu pode ser um asteróide caindo na Terra		20	35	19	16	

	Plutão não é mais considerado planeta, apesar de ainda estar localizado no sistema solar	07	64	03	16
	rrrer de um grande asteróide atingir a Terra e a vida humana	20	27	09	33
	no a data da Páscoa ocorre em um dia diferente, a é calculada com base em fatos astronômicos	37	29	10	20
	que atingiram a Terra podem ter trazido os os da vida em nosso planeta	27	23	06	34
	, para nós, começa por volta de 21 de março	04	47	02	37
	todos os países do mundo estamos no ano de	41	36	02	11
	ento de translação da Terra ajuda a provocar as do ano	03	63	02	22

M – Mentira V – Verdade PV – Parcialmente Verdade NR – Não Sabe Responder

Analisando a categoria “conhecimento científico”, no que se refere às questões: as estrelas possuem uma vida com tempo de duração finito e muitas estrelas que vemos no céu podem não mais existirem, o que vemos é só sua luz, que ainda chega até nós, pareceu-nos que não está claro, para os alunos, que existe um ciclo de vida para as estrelas. Em relação ao que observamos quando olhamos para o céu, perguntamos se quem mora nos Estados Unidos pode ou não ver a constelação do Cruzeiro do Sul, percebemos que não há uma compreensão clara sobre o que se pode ver no céu, em cada hemisfério do nosso planeta. Este mesmo indício é confirmado, quando analisamos as respostas à questão; se na sua cidade você observar a Lua em sua fase crescente, na mesma data, quando for noite no Japão, as pessoas lá também verão a Lua em fase crescente.

Um outro aspecto que pareceu não haver uma compreensão clara é sobre o movimento de translação da Terra. Quando perguntamos se este movimento ajuda ou não a provocar as estações do ano (última pergunta do quadro 2), percebemos que os alunos consideram que o movimento da Terra em torno do Sol é o responsável pelas estações do ano, e também, das diferenças entre os níveis de calor em nosso planeta, como mostram as respostas, quando fazemos a seguinte pergunta: não é porque a Terra passa mais próximo ao Sol no período do verão que por isso sentimos calor.

Quando questionamos se o Sol pode causar mal se olharmos diretamente sem um filtro especial; e se o filtro solar nos protege da radiação do Sol, percebemos que os alunos preocupam-se no que se refere à incidência da radiação solar na pele, porém, o mesmo não se percebe, quando se trata em olhar diretamente para o Sol sem um filtro especial para proteção.

No que se refere à posição do Sol, quando questionados se o Sol nasce no lado leste e se põe no oeste, percebemos que os alunos não associam à inclinação de eixo da Terra e do movimento de rotação, a migração aparente do Sol entre o trópico

de Câncer e o trópico de Capricórnio que acontece dia após dia em lugar diferente. Na verdade o Sol aparece em um ponto próximo ao Leste.

No que diz respeito à Lua, mais de 70% dos alunos acreditam que o homem já foi até lá, porém, percebemos em uma outra questão que há uma dúvida em relação às pegadas estarem lá até hoje, pode ser um indício de acreditarem que ocorram fenômenos atmosféricos em nosso satélite. Notamos que sobre a influência da Lua nas marés, 55% dos alunos não compreendem como ocorrem o fenômeno indo ao encontro do trabalho de Silveira (2003); isto também nos dá indícios de que provavelmente desconhecem que o Sol contribui com cerca um terço do efeito total de maré. Quando nos referimos ao lado que nunca enxergamos da Lua, percebemos indícios de que os alunos podem acreditar no chamado “lado escuro” da Lua, como referência ao lado não voltado para a Terra, e de que também, desconhecem o movimento de rotação da Lua, por sempre enxergarmos a mesma face.

A seguinte questão: Astrologia, diferente da Astronomia, é a ciência que estuda o futuro das pessoas a partir dos astros. Em uma das análises dos “conhecimentos do cotidiano”, havíamos notado indícios da presença da Astrologia na vida dos alunos e percebemos nas respostas a esta questão, que também a consideram uma ciência.

A investigação nos permite afirmar que os estudantes tendem a responder de forma melhor as questões relacionadas à categoria “Conhecimento Cotidiano”, talvez, pelo fato de se admitir como válidos diferentes meios de informação, como a religião, a cultura e até mesmo a ciência (BIZZO, 2002).

Os alunos, apesar de demonstrarem nesta categoria maior índice de acertos, possuem ainda concepções de temas Astronômicos persistentes à mudança, como por exemplo, as fases da Lua relacionadas à melhor período para o corte de cabelo e também para o plantio; estrela cadente e ocasião perfeita para se fazer um pedido. Entretanto, podemos observar no que diz respeito a mitos e superstições, que quase não existe influência destes entre os alunos.

Os dados da categoria “Conhecimento Científico” sobre estes alunos do Ensino Médio prestes a deixar a Educação Básica, apontam que mesmo estando na última etapa da escolarização, não se conseguiu de modo geral, oferecer possibilidades de avanço significativas, no que se refere a conhecimentos básicos em Astronomia. Podemos evidenciar tais fatos através de concepções como: o desconhecimento de um ciclo de vida para as estrelas; o não reconhecimento do que se pode ver no céu em cada

hemisfério do nosso planeta; o movimento da Terra em torno do Sol como responsável pelas estações do ano, e também, das diferenças entre os níveis de calor em nosso planeta; a consideração da Astrologia enquanto ciência.

Não podemos nos esquecer que os alunos formam, desde os primeiros anos nos diferentes espaços de vivência, nas suas interações e práticas sociais cotidianas um conjunto de saberes para se comunicarem no interior de seus grupos de convivência, o que os auxilia a orientarem-se no seu mundo material e social e a comandá-lo. Esses saberes vão sendo adquiridas por meio das interações e experiências sociais que ocorrem em seus grupos de pertencimento, por meio de outros veículos difusores de cultura, tais como a mídia televisiva e, também pela própria escola.

Dessa forma, ao trabalharmos com os alunos determinados conceitos científicos, é importante lembrarmos que o professor não opera no vazio; os alunos são sujeitos de saberes, práticas e, dessa forma constroem e reconstroem seus saberes. Cabe ao professor ouvir os estudantes e reconstruir junto deles os conceitos científicos.

Acreditamos que o ensino de Ciências na Educação Básica deve lidar criticamente com o conhecimento cotidiano e científico e, assim, efetivar a Ciência como disciplina educativa, formativa, emancipadora e libertadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIZZO, N. **Ciências: Fácil ou Difícil?**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002

BRETONES, P. S. **Disciplinas introdutórias de Astronomia nos cursos superiores do Brasil**. 1999. Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências, UNICAMP, 1999.

CHALMERS, A. F. **O que é ciência afinal?** Tradução de Raul Fiker. São Paulo: Brasiliense, 1993 p. 33-45.

LANGHI, R. **Idéias de Senso Comum em Astronomia**. Disponível em <http://telescopiosnaescola.pro.br/langhi.pdf> . Acessado em 18/07/2010.

LONGHINI, M. D. O experimento do aquecimento da água numa perspectiva investigativa – uma atividade realizada com docentes. **Revista em Extensão, v.7, Uberlândia, 2008.**

SANTOS, B. S. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. v. 1: A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.

CONTATO COM A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

tharlesprocopio@mat.pontal.ufu.br

Tharles Vilela

Procópio

Douglas Silva

Fonseca

Mirian Maria Andrade Gonçalves

Resumo

O presente artigo tem como objetivo abordar uma experiência vivenciada no estágio supervisionado I, mostrando sua importância na formação dos futuros professores e também expondo o modo como ele é realizado na Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Ituiutaba - MG. Assim, destacamos que o estágio proporciona um primeiro contato entre futuros professores com o seu ambiente de trabalho. Imerso neste ambiente, o estudante da graduação poderá fazer reflexões em torno da sua escolha profissional, bem como aprimorar seus conhecimentos e ampliar sua aprendizagem. No estágio supervisionado I, o aluno observa dezoito aulas de um professor da escola pública ou particular, nas séries finais do Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

Introdução

Antes, o estágio era privilégio de poucos, mas, com o passar do tempo, foi se tornando acessível a todos; nos dias atuais é de grande importância, principalmente na formação de professores. Segundo o dicionário *Aurélio* da língua portuguesa, o termo “estágio” é assim definido: “**Estágio** s.m¹. O período de estudos práticos, exigidos dos candidatos ao exercício de certas profissões liberais: estágio de engenharia; estágio pedagógico”. Para Bianchi (2008), o estágio é um período de estudos práticos para aprendizagem e experiência e envolve, ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso.

O estágio proporciona um primeiro contato entre os futuros professores com o seu ambiente de trabalho. Imerso nesse ambiente, o estudante da graduação poderá fazer reflexões em torno da sua escolha profissional, bem como aprimorar seus conhecimentos e ampliar sua aprendizagem.

Isso ocorre, sobretudo, no primeiro estágio supervisionado, pois é neste momento que o futuro educador tem a primeira oportunidade de observar os acontecimentos da sala de aula, como o professor já experiente resolve as situações que surgem nesse ambiente, bem como a relação professor-aluno. Nas palavras de Haydt (2006),

É no contexto da sala de aula, no convívio diário com o professor e os colegas, que o aluno vai exercitando hábitos, desenvolvendo atitudes e assimilando valores, contudo é no âmbito escolar que ocorre a formação das crianças e dos jovens, onde os mesmos assimilam conhecimentos e desenvolvem hábitos e atitudes de convívio social.

Portanto, o docente deve ter consciência de que ele não é meramente um professor e sim um educador, e que direta ou indiretamente estará contribuindo para a formação da personalidade de futuros cidadãos. Precisa estar ciente, ainda, de que suas ações e maneiras de agir servem de modelo para os alunos.

No entanto, ao se relacionar com cada aluno ou com a classe como um todo, o professor não aborda apenas os conhecimentos de aspectos cognitivos, mas consegue atingir os elementos da esfera afetiva, com a veiculação de ideias, valores e princípio de vida: “É no processo de construção do conhecimento, que valor pedagógico da interação humana é ainda mais evidente, pois é por intermédio da relação professor-aluno e da relação aluno-aluno que o conhecimento vai sendo coletivamente construído.” (HAYDT, 2006). Assim, diante desta relação professor-aluno, não apenas o aluno aprende com o professor, mas o professor também aprende com aluno a partir do momento em que o docente investiga quais os conhecimentos, valores e habilidades que o aluno já traz consigo do meio familiar e do grupo social no qual está inserido.

Nesse sentido, diante deste grande grupo social que é a escola, o estagiário, além de observar tais relações, tem a oportunidade de estudar o espaço físico da instituição, bem como seus documentos, conhecendo assim as normas e as leis que regem o âmbito escolar e suas cercanias.

Contexto e desenvolvimento das atividades

No primeiro estágio supervisionado do Curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, o discente tem a oportunidade de observar os aspectos e cercanias de uma determinada escola, isso inclui acompanhar um professor em sua prática durante dezoito aulas.

Nestas horas, o futuro docente observa o que acontece, como a professor/a ministra as aulas, o comportamento dos alunos, metodologia(s) utilizada(s), formas de avaliação, como os alunos retêm o conhecimento, entre outros aspectos que circundam esse contexto.

E, durante este processo, o discente debate juntamente com os seus colegas e com o professor da disciplina de Estágio Supervisionado os fatos ocorridos, fazendo reflexões com os textos já lidos durante sua formação acadêmica e buscando novas alternativas para uma boa educação.

No decorrer das aulas, o estagiário anota os acontecimentos em um diário de bordo, em seguida produz relatório de cada aula assistida e a partir desses relatórios parciais

constitui, no final do seu estágio, um único relatório que será entregue para seu professor orientador de estágio.

Durante o processo de estágio, o estagiário está a todo o momento atento aos acontecimentos em sala de aula e levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Contudo, ao chegar à escola, na qual eu faria meu estágio, fui conduzido à sala de professores e apresentado à professora, e logo neste primeiro momento já ouvi algumas críticas referente a esta profissão. Pude observar o grande descontentamento dos docentes diante do desenvolvimento de suas atividades.

Reclamavam da indisciplina, da falta de respeito e interesse dos alunos, bem como da desvalorização do mestre, diante do governo e da sociedade. Ao soar o sinal acompanhei a professora e fomos para sala de aula, no caminho ela já me orientava e classifica as salas, relatando que esta sala é legal trabalhar com ela, enquanto aquela outra é um pesadelo.

Notei que há uma mudança de atitude da professora, ao entrar em outra sala, que há uma maneira diferenciada de se relacionar com os alunos. Logo, era visível o descontentamento da docente, diante de determinadas salas, principal aquelas que não eram bem quistas na visão dos professores.

Ao entrar na sala de aula, eu me direcionava para o fundo da mesma, me assentava e ficava observando os acontecimentos e movimentos na sala, como era o estágio supervisionado I, eu não poderia fazer interferências, apenas observar. Assim, pude observar as estratégias que os alunos usavam para tentar driblar a docente e também observei que o índice de alunos que não fazem as tarefas deixadas para casa é muito alto, que de uma maneira em geral, os alunos tem pouco interesse pela matemática.

Análise e discussão do relato

Consideramos que o estágio é um período de estudos práticos, em que o estagiário tem sua primeira experiência diante da sala de aula e a oportunidade de relacionar a teoria abordada durante sua formação com a realidade que encontra no âmbito escolar.

Assim, o estágio supervisionado I proporciona ao futuro professor, a oportunidade de refletir sobre a sua escolha, bem como de reconhecer as dificuldades enfrentadas nesta profissão. Diante do contexto da sala de aula, observa-se que a relação professor-aluno vai além do que se ensina, pois o professor se envolve com os discentes, criando-se até mesmo uma relação de amizade, mas ao mesmo tempo o professor não pode esquecer que ele é um

mediador do conhecimento e que também deve conseguir preservar a sala de aula em ordem, proporcionando um ambiente adequado ao ensino e aprendizagem.

Entretanto, sabe-se que na relação professor-aluno ambos aprendem, e com o estagiário não é diferente, pois, ao observar, ele irá fazer uma reflexão e buscar alternativas para soluções de determinadas situações enfrentadas na sala de aula, tendo o relato e a orientação da professor/a com a qual está acompanhando as aulas; ao retornar à universidade, ainda tem a oportunidade de socializar a experiência com os colegas e o professor da disciplina.

Assim, o estagiário tem a oportunidade de avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, bem como se inteirar dos aspectos que envolvem o ambiente escolar, como regimento, projeto político pedagógico, influências políticas entre outras.

Conclusão

Diante das considerações supracitadas, concluímos que o estágio é de extrema importância na formação dos futuros docentes, principalmente para aqueles que atuarão na área da matemática, na qual já se inicia com um grande desafio: fazer os estudantes gostarem de matemática, visto que, na maioria das vezes, o professor de matemática é aquele tido como o “senhor do conhecimento” e chega até mesmo ser temido na escola, sendo respeitado e reverenciado por todos.

Ante esta difícil tarefa, o estagiário tem a oportunidade de ir se familiarizando com a sala de aula e, a partir deste primeiro contato com os alunos, não se atém à teoria, indo ao encontro da prática.

Frente a essa realidade, o cotidiano das escolas, vivenciando dia após dia a grande emoção de ser professor, de ser educador, podemos ter a certeza de que estaremos contribuindo para formação de cidadãos que sejam conscientes dos seus direitos e deveres.

No entanto, o professor não apenas transmite conhecimentos, também realiza o processo inverso, ou seja, adquire o conhecimento, pois, ao mesmo tempo em que ensina os alunos, aprende com eles.

Portanto, o estágio supervisionado, contribui de forma significativa para a formação do futuro profissional, inserindo-o em seu futuro ambiente de trabalho.

Referências

BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, *Manual de Orientação: Estágio supervisionado*. 3ª. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Hollanda. *Novo dicionário da língua portuguesa - Século XXI*. 2^a. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

HAYDT, Regina Célia C. *A interação professor-aluno*. Curso de Didática Geral. São Paulo: Ática, 2006.

DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA: REFLEXÕES UMA EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO.

daniesssa@hotmail.com

Daniessa Oliveira Peixoto

Ana Paula Romero Bacri

Annelise Gaverio Mantello

Cíntia Bastos do Prado

Priscila Guerino Vilela Alves

Resumo

Através do Estágio Supervisionado II, que é uma disciplina ofertada pelo curso de Ciências Biológicas, juntamente com as supervisoras da disciplina e com a professora de Biologia responsável por esta atividade na escola, teve-se a idéia de trabalhar com um deficiente visual da Escola Estadual Governador Israel Pinheiro, Ituiutaba-MG, que perdeu a visão há aproximadamente três anos. Utilizaram-se jogos em material alternativo e de alto relevo para melhorar o entendimento desse aluno nas matérias sobre meiose, mitose e genética, posteriormente a essas atividades foram oferecidas monitorias para dúvidas diversas dos alunos do segundo e terceiro ano do ensino médio e em específico o aluno com deficiência visual. Dessa forma, tais atividades foram de grande importância para a prática educativa completando a informação teórica e promovendo uma aproximação da realidade de forma que o aluno reconheça qual tipo de aplicação tem este conhecimento na sua vida cotidiana.

Contexto do relato

O trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Governador Israel Pinheiro localizada na cidade de Ituiutaba, Minas Gerais, com as turmas dos segundos e terceiros anos do ensino médio. Os participantes envolvidos foram à professora que ministra a matéria de Biologia, Arlete Assunção Sant'Ana Dutra, as professoras do Estágio Supervisionado II, Neusa Elisa Carignato Sposito e Ana Paula Romero Bacri e nós estagiárias, Annelise Gaverio Mantello, Cíntia Bastos do Prado, Daniessa Oliveira Peixoto e Priscila Guerino Vilela Alves.

Durante o estágio participou-se de diversas atividades envolvendo as salas do 2º e 3º ano do Ensino Médio tendo em média 35 alunos por sala, mas a maioria das atividades era voltada apenas para um aluno, João Carlos, que possui deficiência visual devido a um problema que ele nasceu, hidrocefalia, que posteriormente aos 13 anos acarretou na perda total da sua visão. Ele passou por duas cirurgias para reverter o quadro, mas sem sucesso.

Detalhamento das atividades

Para as atividades em sala de aula, foi utilizado giz para passar as atividades elaboradas pela professora na lousa e papel sulfite para a lista de presença dos alunos.

Com o João Carlos nas duas atividades realizadas foram utilizados E.V.As coloridos,

cola quente, tesouras, papel cartão, maderite, velcro, feltro. Na atividade sobre divisão celular (fases da meiose e mitose) utilizou-se apenas EVAs coloridos, tesouras e cola quente. Para o trabalho de cruzamento genético da Segunda Lei de Mendel foram necessários maderite, papel cartão, cola quente, cola para madeira, EVAs coloridos, tesouras, feltro e velcro.

A princípio fez-se uma análise do Plano Anual da disciplina de Biologia e do CBC (Currículo Básico Comum) a fim de compará-los. O CBC visa estabelecer os conhecimentos, as habilidades e competências a serem adquiridos pelos alunos na educação básica, bem como as metas a serem alcançadas pelo professor a cada ano. Pode-se então concluir através da análise que o plano anual não está de acordo com o CBC, pois o mesmo atende a demanda do conteúdo requerido na prova PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior), que é um meio para o ingresso na Universidade Federal de Uberlândia, e o CBC visa a formação de um cidadão preparado para atuar na sociedade não se preocupando com a eloquência dos conteúdos que serão exigidos no PAIES. A professora elabora seu plano anual, portanto, selecionando os conteúdos que estão na ementa dos processos seletivos mesmo que esse conteúdo não esteja descrito no CBC, a fim de preparar seus alunos para ingressar no ensino superior.

Aplicaram-se várias provas de Biologia para o João Carlos sendo estas realizadas da seguinte maneira: lia-se a questão, explicava e detalhava os desenhos, sendo necessário ler mais de uma vez cada questão. Obteve-se um resultado positivo, a professora revelou que antes da intervenção, o aluno conseguia notas abaixo da média, e nas provas que aplicadas pelas estagiárias obteve-se um melhor desempenho do aluno.

A metodologia para a aplicação do material de mitose e meiose feito no E.V.A para o João Carlos foi a de direcionar uma célula referente a uma fase da meiose ou da mitose com a mão do aluno, e depois que ele tateava o que continha dentro da célula enquanto explicava-se o que estava acontecendo naquela fase. E dessa forma procedeu-se com todas as fases da meiose e da mitose.

As atividades aplicadas para os alunos do 2º e 3º ano do Ensino Médio eram geralmente feitas dividindo a sala em grupos de quatro pessoas e entregando uma lista de presença e a folha com os exercícios para os alunos resolverem. Houve a participação da maioria dos alunos nessas atividades.

Colou-se o feltro no maderite com cola de sapateiro de forma que o feltro ficou colado e liso. Em seguida recortaram-se as colunas com o papel cartão. Colocaram-se as colunas de papel cartão no feltro com cola quente, e fizeram-se os moldes das letras para cortá-

las no EVA, correspondendo aos alelos do cruzamento. Depois se colou o velcro nas letras com cola quente. O desenvolvimento da prática com o material de maderite foi realizado na sala dos professores durante a manhã. Depois se colou o velcro no verso das letras com cola quente.

Análise e discussão do relato

Deficiência visual é um termo empregado para referir-se à perda visual que não pode ser corrigida com lentes por prescrição regular. Compreende tanto a cegueira total, ou seja, a perda total da visão nos dois olhos, quanto à visão subnormal, que é uma irreversível e acentuada diminuição da acuidade visual que não consegue ser corrigida pelos recursos ópticos comuns.

Neste trabalho o aluno com deficiência visual, João Carlos possui cegueira total, dessa forma foi-se necessário um estudo mais aprofundado sobre a metodologia de ensino a ser utilizada para a eficiência sobre o processo de ensino-aprendizagem.

A princípio houve grande dificuldade no desenvolvimento das atividades com o aluno deficiente visual devido à falta de experiência das integrantes do trabalho.

Com a pesquisa bibliográfica, que se obteve um esclarecimento melhor sobre as mais eficazes atividades a serem desenvolvidas e, houve o direcionamento da abordagem a ser seguida em relação ao trabalho com o aluno em questão.

No decorrer dos encontros e, ao conhecer o aluno e sua forma de lidar com suas dificuldades, estabeleceram-se as boas impressões de ambas as partes, tanto do aluno quanto das estagiárias.

O aluno demonstrou um grande interesse pelas atividades propostas a ele, fato este que favoreceu o aluno a assimilar de forma fluente o conhecimento que era ensinado.

Apesar de demandar um tempo maior devido às repetições necessárias para entendimento do aluno, o procedimento ao aplicar as atividades ocorreu de forma dinâmica e pausadamente para que o mesmo se sentisse confortável para solucionar os desafios.

As atividades realizadas com o material de meiose e mitose e o de maderite (para cruzamento genético) tiveram resultados significativos para o João Carlos, pois durante as mesmas percebeu-se o desenvolvimento cognitivo do mesmo em realizá-las, além da satisfação ao superar as dificuldades. Durante a aplicação do material foi necessário fazer algumas pausas para repetir a descrição do processo de mitose e de meiose, dessa forma constatou-se a necessidade que o aluno tem de um tempo maior do professor a seu dispor para atividades e avaliações, cuidado este que a escola deixa a

desejar uma vez que não possui professor para alunos com necessidades especiais.

Falta-lhe recurso humano para a diversidade de demandas existentes hoje.

Apesar de todo o empenho do aluno a escola não possui um lugar apropriado para realização daquelas atividades. E estas ocorriam em locais onde o fluxo de pessoas era muito grande o que deixava o aluno nervoso e com vergonha.

Nota-se a resistência dele em manusear o material e, acredita-se que isto se dá pelo fato de ele ainda ter esperança em voltar a enxergar, e também por ter perdido o movimento de uma de suas mãos. Algumas vezes durante as aulas o aluno era surpreendido com professores de outras áreas que iam dar palpite, muitas vezes faziam comentários desnecessários, deixando o João Carlos disperso e com vergonha de avançar na atividade, isso atrapalhou muitas vezes o desempenho do aluno.

Outro problema enfrentado foi diretamente com o aluno, muitas vezes ele foi resistente forçando respostas que não existiam ou que eram decoradas, e que ele sabia só por que já havia estudado.

Nos dias de aplicação de prova as estagiarias tinham que estar bastante preparadas, tanto com o conteúdo quanto com a forma de agir no momento da mesma. Por que novamente existiam problemas de local para aplicá-la, era preciso ler as questões duas, três, quatro vezes se possível, por que o aluno se dispersava muito facilmente, esquecendo muito rápido do assunto. Em certas questões ele inicialmente respondia certo e depois já esquecia o que tinha respondido.

Em relação às atividades realizadas dentro da sala de aula os problemas enfrentados foram de aceitação e educação por parte dos alunos em receber estagiários. O desrespeito ainda é muito grande, por que sempre que eles percebiam que estávamos “sozinhas”, sem a professora eles faziam bagunça, conversavam, respondiam grosseiramente, andavam pela sala.

Considerações

De acordo com SANT'ANA (2005) inclusão escolar centraliza-se numa concepção de educação de qualidade para todos, no respeito à diversidade dos educandos. Sendo assim a inclusão deve ser proposta para a sociedade, respeitando as diferenças relacionadas à raça, nível sócio-econômico, a religião, sexualidade e principalmente as deficiências e necessidades especiais, a sociedade deve aceitar qualquer diferença, sendo que em nossa sociedade acontecem contraditoriamente, como estranhamento e desvalorização em relação aos que demonstram não alcançar algum

tipo de sucesso. Com isso tentamos ao longo do estágio proporcionar nesse ambiente escolar, um olhar diferente, um olhar de ajuda para as pessoas que necessitam e para com os profissionais que sentem dificuldade em ajudar deficientes visuais, relacionando-os como “problema”.

Para que a inclusão seja feita dentro da escola, torna-se necessário o envolvimento de todos os membros da equipe escolar no planejamento de ações e programas voltados à temática. Docentes, diretores e funcionários apresentam papéis específicos, mas precisam agir coletivamente para que a inclusão escolar seja efetivada nas escolas (SANT’ANA, 2005).

Verifica-se, com certa surpresa, que o conhecer esperado na educação do deficiente visual tem como pressuposto o ver, e que, portanto, não se leva em conta as diferenças de percepção do deficiente visual e do vidente. A desconsideração dos autores a essas diferenças pode-se supor que tenha sido determinada pela desatenção à predominância da visão ou àquilo que ficou encoberto pela familiaridade, oculto pelo hábito, linguagem e senso comum, em uma cultura de videntes (MASINI, 1995).

Todas as dificuldades citadas ao longo desse trabalho foram superadas de forma paciente, com diálogo e entrosamento com a Professora Arlete e as Supervisoras Neusa e Ana Paula. Durante as atividades dentro da sala de aula utilizaram-se métodos diferentes, como ditar conteúdo, fazer anotações.

Todas as atividades realizadas com João Carlos obtiveram-se êxito, pois, ele seguiu o raciocínio, conseguimos terminar as atividades como previsto, e nas provas houve maior aumento do conhecimento e conseqüentemente da nota, menos dificuldades nas questões quando íamos aplicar a prova.

Desta forma, o estágio supervisionado é um momento de fundamental importância no processo de formação do graduando, que busca uma maneira mais propícia de conciliar teoria e prática, esse processo é um treinamento que possibilita ao estudante vivenciar o aprendido na Faculdade, tendo como função integrar as inúmeras disciplinas que compõem o currículo acadêmico, dando-lhes unidade estrutural e testando-lhes o nível de consistência e o grau de entrosamento. O estágio funciona como uma “janela do futuro” através do qual o aluno antevê seu próximo modo de viver. Deve ser um momento de validação do aprendizado teórico e prático em confronto com a realidade.

Com este trabalho tivemos a oportunidade de perceber a importância do estágio supervisionado para a nossa formação. Para futuros professores são poucas as oportunidades como essa, de poder entrar em contato e trabalhar para ajudar uma

criança com deficiência visual, muitos professores se formam sem jamais terem tido essa oportunidade, com certeza essa experiência mudará muito nossa trajetória como futuros professores, quando nos depararmos com uma situação como essa, não agiremos da mesma forma que um professor que não teve essa oportunidade. Olharemos com outros olhos, por que nós teremos métodos de ensino, meios de ensino para essa criança, ou jovem, podendo não ser mais um professor de Biologia ou Ciências, mas “o” professor, com meios diferentes, com uma cabeça aberta para novos desafios.

Acredita-se, portanto, que fomos de grande utilidade para a formação do aluno com o qual trabalhamos na escola assim como para a professora, a qual algumas vezes necessitou da ajuda como estagiárias na sala de aula. Sendo assim, pode-se dizer que as contribuições para com a escola foram mútuas havendo uma troca de experiências, de conhecimento e de amizade entre os personagens envolvidos.

Espera-se poder acompanhar o crescimento do aluno no decorrer da sua formação no ensino médio no próximo estágio, dessa forma esperamos que ele se desenvolvesse cada vez mais adquirindo independência para realizar suas tarefas cotidianas em especial as referentes à escola. Para tanto, sugerimos que a escola esteja sempre em busca de alternativas de acolhimento desse aluno oferecendo a ele a oportunidade de desenvolver suas qualificações e conviver em sociedade igualmente na área profissional a qual o estudante deseja seguir.

Com este trabalho percebeu-se uma fragilidade na formação das graduandas/estagiárias visto o curso não ofertar discussões sobre a inclusão escolar. Desta forma, ao repensar as ações descritas no texto verifica-se a importância de alguns cuidados de aplicação.

Pode-se citar:

- Durante as aplicações de provas percebeu-se uma falta de experiência do grupo, devido ao fato de haver uma grande expectativa de acerto do aluno influenciando-o nas respostas.

- o ambiente de aplicação das provas era inapropriado devido ao fluxo intenso de pessoas, causando perturbação sonora, provocando a dispersão do aluno e das estagiárias;

- houve falha na postura dos aplicadores pela falta de conteúdo teórico e prático, ocorrendo interferência das estagiárias nas respostas;

- Devido ao não conhecimento das estagiárias quanto ao diagnóstico real do aluno se possuía cegueira total ou parcial, a informação foi inferida, podendo assim ter prejudicado o aluno.

Este trabalho pode continuar a ser realizado na escola e, pode ter outros desdobramentos

que contribuam para entender os meandros das salas de aula inclusivas por exigências circunstanciais.

Referências Bibliográficas

MASINI, E. F. S. Algumas questões sobre a avaliação do portador de deficiência visual. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 76, n.184, p.615-634, set./dez. 1995.

MOURA, G.R., PEDRO, E.N.R. Adolescentes portadores de deficiência visual: percepções sobre sexualidade. **Revista Latino Americana Enfermagem**; v.14, n.2, p.220-6, março-abril 2006.

SANT'ANA, I. M. Educação Inclusiva: Concepções de Professores e Diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, n. 2, p. 227-23

DIÁRIO REFLEXIVO RETROSPECTIVO COMO ELEMENTO ATIVADOR DETERMINANTE NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Daisy Rodrigues do Vale
Universidade Federal de Uberlândia
daisy.ufu@gmail.com

RESUMO

A formação de professores de línguas estrangeiras no Brasil ainda não atende a educação básica no que diz respeito à qualidade docente e motivação para atuar no ambiente escolar do graduado em Letras. Neste trabalho, relatamos uma experiência de projeto de incentivo à docência que é constituído de várias etapas como, por exemplo, oficinas de estudos teóricos, produção de textos reflexivos e experiência de sala de aula. A participação de professores em formação inicial que produzem diários reflexivos orientados motiva a pesquisa sobre as metáforas usadas para o *professor de língua inglesa*. Essa pesquisa tem o objetivo de entender um pouco do pensamento do graduando professor em formação inicial, diagnosticar as causas dessa defasagem e apresentar propostas para a formação do professor de língua inglesa. Um relato pormenorizado do projeto é apresentado juntamente com alguns extratos dos dados a serem analisados na pesquisa sobre metáforas.

INTRODUÇÃO

Descortinar o processo formação do professor de língua estrangeira para compreender sua complexidade visando atender às expectativas do graduando de letras e do mercado está tornando mais possível diante das pesquisas relacionadas desenvolvidas na Linguística Aplicada no Brasil e no mundo.

Os cursos de formação de professores estão sofrendo alterações significativas em busca da qualidade dessa formação e adequação ao exercício da docência vigente no ensino básico brasileiro. Em consonância com essas mudanças, o Curso de Letras da UFU implementa um Projeto Pedagógico que visa ao atendimento das novas diretrizes do MEC para os cursos de licenciatura, adequando-se às 800 horas de Estágio Supervisionado e Práticas Educativas. Focando na qualidade e no serviço à comunidade proposto pela UFU, o Programa Institucional de Incentivo à Docência - PIBID, visa também, à qualificação de profissionais de elevado nível acadêmico com capacidade de

- a) realizar pesquisas, contribuindo para o desenvolvimento científico da área;
- b) promover a difusão de conhecimentos, integrando ensino e pesquisa;
- c) atuar no ensino e em outros campos de atividade profissional ligados à linguagem e às línguas;
- e) aprimorar o padrão de competência científica e técnico-profissional nas áreas da linguagem.

Tomando como base a elaboração dos novos referenciais para a formação de professores da Educação Básica instituídos nas Resoluções CNE/CP1/2002 e CNE/CP2/2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a missão do Instituto de Letras e Linguística da UFU, este projeto visa a conciliar a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UFU através da oportunidade dos alunos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia de experimentar e aperfeiçoar o trabalho de docência na sala de aula de línguas estrangeiras modernas em contexto de escola pública através da ação, da reflexão e da pesquisa. Conseqüentemente, numa esfera mais abrangente, o projeto visa à melhoria do ensino de línguas no contexto educacional de Uberlândia e macro-região, considerando a qualidade da formação dos professores envolvidos.

DISCUSSÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

O momento de regência é espaço para o professor em formação inicial ou continuada (doravante denominado professor em formação) se conhecer enquanto profissional da área, é a oportunidade para avaliar as concepções de língua, de ensinar e de aprender uma língua. O professor em formação tem a oportunidade de conhecer, avaliar e elaborar material didático dirigidos a um determinado grupo de alunos, atendendo às necessidades e interesses do mesmo. É no exercício da docência que o professor experimenta técnicas, avalia suas aulas através de instrumentos diversificados, reflete sobre sua própria prática e tem a oportunidade de ver o ensino de língua estrangeira como um ensino multidimensional e complexo (KANEKO-MARQUES, s.d.). Enfim, esse é momento de formação para o professor ver a aprendizagem como um processo contínuo de reflexão sobre sua relação com o saber, com as pessoas envolvidas no processo, com a instituição, com as políticas educacionais e com suas experiências. A formação de um professor reflexivo busca o profissional que aceita fazer parte da educação, que é sujeito atuante e transformador.

O professor novato ou ainda em formação capaz de refletir sobre a própria prática, torna-se apto a posicionar-se politicamente e trabalhar pela melhoria do ensino de línguas estrangeiras no ensino básico e pela construção cidadania nos moldes propostos pelas Novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (MEC, 2004).

Atualmente, a formação de professores de língua estrangeira (doravante LE) tem exigido a preparação de um profissional com

diversas habilidades e competências que o capacitem a desenvolver uma prática pedagógica consciente e eficaz, isto é, uma prática reflexiva, voltada para a otimização dos processos de ensinar e aprender línguas.(KANEKO-MARQUES, s.d)

Concernente, ainda, à formação de professores de línguas estrangeiras, este projeto se justifica pelo esforço de transformar a atual realidade brasileira, de um mercado de profissionais mal formados (DUTRA e MELLO, 2004), proporcionando aos professores em formação o desenvolvimento direto das competências profissional e teórico-aplicada e o desenvolvimento indireto da competência lingüístico-comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993).

Nesse contexto, apresentamos uma proposta a partir do sub-projeto PIBID/LETRAS/Línguas Estrangeiras que prevê uma geração de projetos derivados, composto por um conjunto de ações concomitantes que envolvem estudos teóricos; vivência ativa na escola; participações e oferecimento de oficinas (*workshops*); levantamento de interesses e necessidades do alunado do ensino básico; observações de aulas de língua estrangeira e de outras disciplinas; análise, seleção e elaboração de material didático; momentos de discussões e orientações por um ou mais professores experientes; oferecimento de cursos de línguas estrangeiras (inglês, francês e espanhol) em horário extraclasse para alunos e professores (quando couber) da rede pública e o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Tais ações são organizadas e divididas em dois grandes momentos: o primeiro momento é de diagnóstico da escola, de estudos e discussões teóricas (organizados em oficinas) e de conhecimento do programa PIBID; o segundo é de intervenção no ambiente escolar através do oferecimento de oficinas de línguas estrangeiras para os alunos em turno alternativo.

Os estudos teóricos são orientados e avaliados pelo coordenador do sub-projeto conforme o interesse de investigação de cada aluno bolsista, que estará envolvido ativamente no oferecimento de oficinas semanais, previamente estabelecidas, para discussões de cunho teórico e prático.

O levantamento de interesses e necessidades do alunado do ensino básico – público alvo deste projeto – é feito juntamente com o professor supervisor na escola. Os momentos de observações são acordados com os professores regentes da disciplina de língua estrangeira e de outras disciplinas e negociado o papel do observador – observador participante ou observador não participante. Durante essas observações, o professor em formação – bolsista PIBID – fez relatórios com foco investigativo acordado com o

professor regente da sala. Os relatórios poderão compor o *corpus* a ser analisado conforme a pergunta de pesquisa levantada. A partir da pergunta de investigação e análise dos dados, o bolsista deverá desenvolver um trabalho de pesquisa. Outra possibilidade que o professor em formação encontra é a auto-avaliação através de diários produzidos ao final de cada semana de trabalho – objeto de análise para este trabalho.

Os professores em formação oferecem cursos de línguas estrangeiras conforme a demanda para as línguas em horários alternativos ou de retorno para os alunos negociados com a direção da escola e professor supervisor.

O oferecimento dos cursos envolve planejar um curso de língua estrangeira com objetivos e metas claras; planejar aulas de língua; ministrar aulas; trabalhar em equipe/time; desenvolver habilidade de gerenciamento de sala de aula, no que diz respeito a planejamento de aula, controle de disciplina, organização do espaço e de material, divisão do tempo, usar os recursos de olhar e de voz; usar os recursos impressos e tecnológicos com eficiência; estabelecer uma conexão clara entre a teoria estudada nas oficinas organizadas e oferecidas pela coordenação do projeto com a prática da sala de aula; selecionar e criar materiais didáticos e paradidáticos; refletir sobre seu trabalho enquanto professor; avaliar o rendimento de alunos – aprendizes língua estrangeira; discutir e se posicionar criticamente em relação à profissão escolhida - de professor de uma língua estrangeira.

Esta pesquisa tem como objetivo analisar as metáforas conceituais para *professor* usadas por um professor em formação – bolsista PIBID – existentes nos diários reflexivos semanais que são postado na plataforma Moodle.

Metáforas Conceituais

O pensamento humano, as representações mentais conceituais e a construção dos conceitos que adotamos são discutidos e postulados por estudos que se propõem explicar como essa construção ocorre, o que ela significa e como interfere no comportamento e na vida do ser humano usuário desses conceitos (Lakoff & Johnson (1980), Lakoff & Turner (1989), Lakoff (1993), Ortony (1993), Lakoff (1996), Murphy (1996), Zanotto (1998), Paiva (1998), Canolla (2000), Ellis (2001), Vygotsky (1961), dentre outros).

Podemos, seguramente, afirmar que agimos conforme aquilo que percebemos, experienciamos, acreditamos e concebemos como mais adequado. Conseqüentemente, somos, pensamos, avaliamos, nos direcionamos e agimos de acordo com o que tomamos como verdade, a qual é revelada nas ações individuais, sociais e culturais dos seres humanos, isto é, conforme nosso sistema conceitual, que é “em grande parte metafórico. Então, o modo como pensamos, o que experienciamos e o que fazemos todos os dias são uma questão de metáfora”.(LAKOFF & JOHNSON, 1980: 46). Lakoff (1993) argumenta que a metáfora exerce um papel fundamental em nosso comportamento, na maneira como pensamos e falamos do mundo que nos cerca.

Na busca por uma explicação convincente sobre a formação, construção e estruturação conceptual, que é tão importante para a vida dos homens, Lakoff e Johnson (1980) vão à gênese dos conceitos mentais mais complexos existentes em nossa sociedade. Recorrem a conceitos que são impossíveis de tornarem-se absolutos ou precisos, difíceis de serem descortinados ou que apresentam uma definição direta e pura. Como exemplo, abordam os conceitos de vida, *morte, amor, tempo, idéias e discussão*.

Para fins de elucidação de como o processo ocorre, vale buscar algumas metáforas apresentadas por Lakoff e Johnson (1980), que argumentam e nos apresentam evidências encontradas no discurso da sociedade ocidental norte-americana (das quais, a maioria é muito semelhante ou próxima à encontrada no discurso da sociedade brasileira), revelando que tais conceitos são construídos através de componentes compartilhados com outros domínios, como por exemplo: VIDA É LUZ, MORTE É NOITE, AMOR É UMA OBRA DE ARTE COLABORATIVA, TEMPO É DINHEIRO, IDÉIAS SÃO ALIMENTO, DISCUSSÃO É GUERRA, *etc*. Esses autores afirmam que essas „metáforas conceituais“ são resultantes ou direcionadas, primeiramente, por nossas experiências físicas e culturais com o mundo que nos cerca, que situam em um domínio fonte, ou seja, na metáfora MORTE É NOITE, Morte é denominada domínio alvo (ou tópico (Murphy, 1996)) e Noite domínio fonte (veículo (Murphy,1996)).

O domínio fonte carrega os traços/componentes experienciados desde cedo, os quais resgatamos com facilidade devido à facilidade de compreensão ou conhecimento já adquirido. Conhecemos a noite desde o nascimento e sabemos que a noite carrega os traços da escuridão, que dificulta a solução de problemas como doença, acidentes, enchentes, cansaço, trabalho, etc.

Esse trabalho seminal sobre as *Metáforas da vida cotidiana* proporciona uma nova visão de metáfora, deixando de lado aquela concepção de um simples recurso poético estético ou um “ornamento retórico” (Lakoff e Johnson, 1980:48). Trata-se de uma metáfora sistemática, expressada por uma linguagem sistemática usada para realçar um traço ou característica considerada prioritária do item a ser conceituado e, por outro lado, encobrir outro traço menos relevante. É importante esclarecer que a construção do sentido via uso de metáforas se distingue do sentido literal de uma expressão quando há uma interligação ou uma busca de traços presentes pertencentes em outros domínios mentais.(LAKOFF e TURNER, 1989).

No que refere a sentidos literal ou não literal, vale ressaltar que os paradigmas adotados para conduzir os estudos científicos, na cultura ocidental, têm determinado o tratamento dado à realidade que, de acordo com os valores da ciência, deve ser clara, objetiva e sem qualquer possibilidade de ambigüidade (ORTONY, 1992). Essa concepção positivista de objetividade nos coloca diante de estudos voltados para a linguagem que a subdividem em linguagem literal e não literal, evidenciando a relevância do uso da linguagem literal para obtenção de clareza e precisão, discriminando os outros usos da linguagem, que violassem tal literalidade.

Se tomarmos como base a existência de uma língua carregada de sentido por si, independentemente dos seus usuários constituídos de experiências existenciais, da cultura em que está inserida, do momento histórico de seu uso, das escolhas lexicais estabelecidas pelos interlocutores e de como os usuários constroem os sentidos nas diversas situações de interação que estão expostos, conseqüentemente teríamos adotado o paradigma positivista e conceberíamos a língua como unidade autônoma e literal. A língua, nesse contexto pode ser amplamente estudada a partir das mínimas partes organizadas e combinadas para a produção do sentido das unidades maiores (frases e textos).

Ao apresentar uma alternativa plausível em relação à literalidade ou não literalidade da linguagem, Ortony (1993) ilumina a discussão apresentando as abordagens construtivistas e não-construtivista para a linguagem, que desempenham um papel constitucional nos estudos das metáforas lingüística e conceitual. O autor afirma que,

... para a (abordagem) construtivista, o significado precisa ser construído e não percebido, os significados não literais de usos da língua não constituem um problema especial. O uso da língua é uma atividade essencialmente criativa, como sua compreensão. Metáforas e outras figuras de linguagem podem, às vezes, requerer mais criatividade do que a linguagem literal, mas a diferença é

quantitativa, não qualitativa. (Ortony, 1993:2)¹

A discussão apresentada no trabalho de Lakoff e Johnson (1980) é fundamental para a compreensão da construção do significado metafórico, como sendo uma questão cognitiva de construção, organização e armazenamento de informações, passíveis de serem inter-relacionadas através de traços comuns, em nossa mente, na qual temos acesso consciente ou inconscientemente para a construção de novos significados. Os significados são emergentes conforme vivemos e vivenciamos novas experiências ou eventos comunicativos. A construção metafórica ultrapassa os limites das seqüências que se expandem aos mapeamentos² conceituais mentais que estão em um nível superordenado, um modo de pensamento definido por um mapeamento sistemático de uma fonte de um determinado domínio. (LAKOFF, 1993)

Na obra *Metáforas da vida cotidiana*, os autores nos apresentam algumas classificações para as metáforas conceituais capazes de apoiar a análise dos dados da pesquisa proposta. Lakoff e Johnson(1980) apresentam as metáforas orientacionais ou espaciais³, ontológicas⁴, estruturais⁵, novas⁶, dentre outras.

¹ ...for the constructivist, meaning has to be constructed rather than directly perceived, the meaning of nonliteral uses of language does not constitute a special problem. The use of language is an essentially creative activity, as is its comprehension. Metaphors and other figures of speech may sometimes require a little more creativity than literal language, but the difference is quantitative, not qualitative.

² “cada mapeamento deve ser visto como um modelo fixo de correspondências ontológicas inter domínios que podem, ou não, serem aplicados a uma estrutura ou item lexical de domínio fonte” (Lakoff, 1993: 210) (...) mapeamentos metafóricos são correspondências fixas que podem ser ativadas” (ibid: 218)

³ “Elas têm uma base na nossa experiência física e cultural” (Lakoff e Johnson 1980: 60)

⁴ “Os homens têm necessidade de, para compreender o mundo, de impor fenômenos físicos limites artificiais que os tornem tão discretos como nós, quer dizer, fazem deles entidades demarcadas por uma superfície. (...) Da mesma forma que as experiências básicas de orientações especiais humanas dão origem às metáforas orientacionais, as nossas experiências com objetos físicos (especialmente com nosso corpos) fornecem a base para uma variedade extremamente ampla de metáforas ontológicas, isto é, formas de se conceber eventos, atividades, emoções, idéias, etc. como entidades e substâncias” (Lakoff e Johnson, 1980: 76)

A PROPOSTA DA PESQUISA

Neste trabalho, apresentamos excertos de diários reflexivos produzidos por um professor em formação que está experimentando a profissão do professor de línguas em momentos de docência proporcionados pelo projeto PIBID/LETRAS/LEs, os quais são orientados por cinco perguntas:

Escreva um breve relato do que foi feito, seguindo as perguntas de orientação:

O que fiz? (descrição)

Como foi meu envolvimento?
O que achei? Gostei ou não gostei? Por que?
O que faria diferente?
O que sugiro para o Projeto?

Os textos serão organizados em um arquivo com extensão *txt* e analisados a partir de um refinamento mediado pelo programa *WordSmith Tools*, amplamente adotado para investigações de lingüística de *corpus*. O ponto de partida para a análise será a identificação dos verbos conjugados, num primeiro momento, na primeira pessoa do singular e do plural.

Ex.

1. preparei a lista de presença
2. cumprimentei todos os alunos
3. perguntei sobre o Fim de semana,
4. procurei saber mais sobre o conhecimento deles
5. eu disse que poderiam ficar e que entregaria no final da aula
6. explicamos os objetivos da oficina
7. começamos a ensiná-los algumas frases básicas de apresentação
8. fizemos eu e Marillia as falas
9. pedimos para que prestassem atenção

⁵ As metáforas estruturais são aqueles casos em que um conceito se constitui metaforicamente em termos de outro, ou seja, que nos permite conceitualizar um conceito partindo de outro já compreendido de um modo mais direto. (Lakoff e Johnson, 1980)

⁶ “A diferencia de las *básicas*, que aprendemos junto con la lengua, las nuevas crean nuevas asociaciones y re-estructuran nuestro sistema conceptual (labor que, en la mayoría de los casos, llevan a cabo las metáforas poéticas): “(...) metaphors that are outside our conventional conceptual system, metaphors that are imaginative and creative. Such metaphors are capable of giving us a new understanding of our experience. Thus, they can give new meaning (...) to what we know and believe” (1980:139) “ (SAMANIEGO, Eva, **La traducción de la metáfora** (1996), Servicio de Publicaciones da la Universidad de Valladolid. (disponível em: http://www.ucm.es/info/especulo/numero8/e_seman1.html)

Nos exemplos 1 a 9, podemos identificar a posição imperativa do professor agente detentor das decisões no ambiente de sala de aula. Nesses exemplos, o uso do verbo no pretérito imperfeito pode apontar a metáfora de Professor é Empreendedor. As decisões e ações desse empreendedor são tomadas para algo pretendido por ele. O empreendedor é aquele tem uma forma especial de organização, administração e execução das atividades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A compreensão do pensamento do professor em formação através das metáforas poderá, certamente, trazer contribuições significativas para a formação docente. O exemplo apontado de

Professor é Empreendedor

indica uma expectativa sobrenatural sobre a figura do professor que, além de se responsabilizar pela sua educação e educação dos seus alunos, detém atribuições de um ser especial, um ser inovador, um ser dedicado, um ser organizado, um ser transformador, um ser administrador e de um ser gerador de conhecimentos.

Essa sobrecarga atribuída ao docente, já na fase de sua formação, pode ser um dos fatores de desestímulo para educação identificada, em muitos momentos, no professor em formação inicial.

REFERÊNCIAS

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. **Metáforas do Cotidiano**. Traduzido pelo Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIN). São Paulo: Mercado de Letras, 1980. Título original: **Metaphors we live by**.

KANEKO-MARQUES, Sandra Mari. **A estrutura curricular de um curso de formação pré-serviço e o desenvolvimento das competências de professores de língua inglesa**, s.d. disponível em http://www.cce.ufsc.br/~clafpl/49_Sandra_Mari_Kaneko_Marques.pdf (consultado em janeiro de 2008)

DINÂMICA DE GRUPO PARA VALORIZAÇÃO DO ENSINO E DO CORPO COM ALUNOS DO 9º ANO ENSINO FUNDAMENTAL

paulinhasoares_itba@yahoo.com.br

Ana Paula Soares de Souza

Ionara Alves da Silva

Renata Carolina Marchiori Oliveira

Jussane Silva de Oliveira Souza

Orientadora: Ana Paula Romero Bacri

Resumo:

Durante a realização do Estágio Supervisionado foi relatado pela professora de Ciências que os alunos do 9º ano noturno apresentavam um grande desinteresse com o estudo e comportamentos inadequados ao ambiente escolar, o que se reflete em sua perspectiva de vida. O presente trabalho teve como objetivo a valorização do corpo e do ensino tendo a participação dos alunos como passo inicial. Com este intuito foi implantada uma dinâmica de grupo denominada “mural das atitudes”, na qual os alunos apresentaram recados, a partir de suas insatisfações, para a realização de um debate. Nesta atividade os alunos perceberam as deficiências enfrentadas no ambiente escolar e definiram temas de palestras que foram realizadas como fechamento do projeto de intervenção.

Contexto do relato

A atividade foi desenvolvida por um grupo de graduandas do 7º período do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia na Escola Municipal de 1º e 2º graus “Machado de Assis” situada na cidade de Ituiutaba-MG, durante as aulas de Ciências da professora Lurdes¹ em período noturno, as quais ocorriam nas terças-feiras e eram acompanhadas das 19 às 22 horas. Foram acompanhadas duas salas de 9º Ano do Ensino Fundamental regular sendo que a primeira (9º A) era formada por aproximadamente vinte alunos freqüentes e a segunda (9º B) por aproximadamente quinze alunos freqüentes.

Na primeira turma citada, os alunos se mostravam mais participativos e receptivos, possuindo a mesma idade entre eles, com boa freqüência e raros casos de indisciplina sendo que a maior queixa dos alunos estava relacionada às aulas monótonas e à falta de

estímulo.

O 9º “B” caracterizou-se por apresentar alunos que possuíam aproximadamente a mesma faixa etária, baixa frequência e divididos entre poucos alunos interessados e muitos desinteressados. Dentre esses últimos havia aqueles formadores de opiniões que estimulavam a indisciplina dos demais. O principal problema identificado na sala não estava tão relacionado à indisciplina, mas sim, à apatia dos estudantes frente à aprendizagem, à relação com o professor, aos planos de futuro para sua própria vida e até com qualquer atividade nova levada para tornar as aulas mais interessantes como, por exemplo, o jogo sobre distribuição eletrônica aplicado pelas estagiárias em que os alunos, avisados antecipadamente, não compareceram à aula.

Detalhamento da Atividade

Baseando-se nas afirmações da professora estagiada sobre a necessidade de uma atividade que mostrasse aos alunos a importância do estudo e como deveriam se portar na escola, e também nas observações realizadas pelas estagiárias nas duas salas de aula, foi desenvolvido um projeto de valorização da educação e do corpo tendo como ponto de partida a dinâmica de grupo denominada “Mural das Atitudes”. Tal atividade foi escolhida por propiciar a livre expressão dos alunos e o diálogo aberto entre estes, a professora e as estagiárias.

Foi confeccionado um mural para cada sala utilizando-se EVA colorido, TNT colorido, canetinhas e cola quente, que continha três saquinhos para serem colocados recados pelos alunos. Os saquinhos receberam os seguintes nomes: É BREGA, É CHIQUE e EU QUERO SABER. No primeiro foram colocados recados referentes às atitudes que os alunos não gostam (desvalorizam), no segundo colocou-se aqueles referentes às que eles gostam (valorizam) e no último as dúvidas e sugestões de assuntos da Biologia que despertem sua curiosidade. O funcionamento do “mural das atitudes” deu-se sob as seguintes regras: o bilhete não pode ser ofensivo, os assuntos necessariamente precisam estar relacionados à escola, pode haver anonimato e a deposição deve ocorrer somente no horário em que a professora de ciências estiver em sala de aula. O mural foi afixado somente nas aulas de ciências pois os demais professores não foram inseridos na estratégia e o material poderia desaparecer entre os horários. O período de deposição de papezinhos teve a duração de três semanas. Após isso, realizou-se uma mesa redonda entre alunos, professora de Ciências, orientadora do

estágio e estagiárias, onde foram debatidas as opiniões de todos.

Dando continuidade às atividades, realizou-se duas palestras sobre sexualidade, que foi o tema escolhido no saquinho EU QUERO SABER, e uma outra referente à valorização do estudo. Esta última, foi implementada pela necessidade de incentivo aos alunos para a continuação dos estudos, observada pelas estagiárias e pela professora estagiada. Para tanto os alunos de ambas as salas foram dispostos em semi-círculo no anfiteatro da escola e os palestrantes apresentaram-se ao centro de forma a tornar a atividade mais informal, dando liberdade aos alunos para expressarem suas emoções, questionamentos e opiniões. A primeira palestra tratou do tema “Planejamento Familiar” ministrada por uma psicóloga do Centro de Saúde da Mulher de Ituiutaba (SUS), a segunda palestra com o tema “DST’s e Métodos Preventivos” com a psicóloga e coordenadora do Departamento do Centro de Tratamento e Aconselhamento - CTA da Unidade Mista de Saúde I da rede do SUS. Ao longo das palestras foram apresentados alguns métodos contraceptivos e ao final foram distribuídos preservativos femininos e masculinos e cartilhas explicativas que trazem informações sobre saúde sexual e reprodutiva e métodos anticoncepcionais. A última palestra foi um depoimento de um professor-pesquisador, técnico de laboratório de uma Universidade Federal, ex-dependente químico que através de sua força de vontade e do processo de Educação Formal, venceu todos os preconceitos de sua idade já avançada, voltou a cursar o ensino fundamental progredindo até o mestrado atualmente. Os materiais utilizados nas palestras foram trazidos pelos próprios palestrantes.

Por fim, aplicou-se um questionário aos alunos e à alguns professores das duas turmas para verificar se as atividades desenvolvidas tiveram algum repercussão nas atitudes dos educandos.

Análise e Discussão do Relato:

O debate do “Mural das Atitudes” na sala do 9º “B” deu-se de forma bastante participativa e conflituosa, porém poucos alunos depositaram recados. Estes solicitaram, principalmente, mais atitude da professora e da escola contra a indisciplina e desinteresse da maioria dos estudantes da sala. Foi até sugerido que houvesse a separação entre os que “queriam estudar” e os “bagunceiros” (termos utilizados pelos alunos para caracterizarem os colegas). O interessante foi que até os alunos mais tumultuadores admitiram durante a discussão que necessitavam ser tratados com mais pulso firme. Segundo Aquino (1998) “a indisciplina pode ser um indício de que a

intervenção docente não está se processando a contento, que seus resultados não se aproximam do esperado”. Pode-se perceber pela fala dos estudantes que os mesmos não possuíam grandes perspectivas de continuação dos estudos. Não foi sugerido um tema para o saquinho “EU QUERO SABER”, o que indica a falta de expectativas dos alunos frente às situações da vida, educacional e cotidiana.

O 9º “A” apresentou vários recados que revelavam sua insatisfação com a infraestrutura e as normas da escola. Percebeu-se que há boa convivência entre todos os alunos da sala. A discussão foi muito superficial por falta de tempo para a realização da mesma, mas a sala elegeu o tema para discussão em palestra por meio do saquinho “EU QUERO SABER”: Sexualidade.

Como definido anteriormente, na data estipulada foram realizadas as três palestras.

Durante as duas primeiras palestras os alunos foram bastante participativos e atenciosos havendo alguns momentos de indisciplina apenas quando a atividade tornava-se monótona. Pelos comentários dos alunos pode-se perceber que compreenderam vários conceitos apresentados e os relacionaram com suas experiências de vida. Essa vinculação entre a vida cotidiana e os conhecimentos passados na escola é fundamental para que esta última desempenhe o seu papel de preparar os alunos para exercer sua cidadania pois, conforme afirma Aquino (1998), sem escola não há possibilidade de o cidadão ter acesso aos seus direitos constituídos.

Já na terceira e última palestra, os alunos se mostraram atônitos e muito comovidos com a história de superação relatada no depoimento do palestrante.

Com relação aos questionários, os professores relataram que após a intervenção das estagiárias os alunos se mostraram menos indisciplinados, mais participativos e com mais interesse nas atividades propostas, sendo que alguns deles demonstraram ter intenção de concluir o Ensino Médio e talvez fazer outros cursos.

Os alunos do 9º “A” narram através dos questionários que desenvolveram uma maior perspectiva de futuro quanto aos estudos, sendo que alguns deles pretendem fazer um curso superior ou um curso técnico ao terminar a escola. Estes contaram ainda que as palestras trouxeram informações que puderam ser utilizadas em seu dia-a-dia, principalmente no que se refere à prevenção de doenças, maior cuidado com a saúde e ao não envolvimento com drogas. Quanto às alterações de comportamento em relação à valorização do estudo, os estudantes não notaram grandes mudanças.

Já no 9º “B” as mudanças relatadas foram bem mais significativas: todas as respostas afirmaram haver maior interesse e participação nas aulas e algumas relataram aumento da frequência. Também foi verificado maior interesse dos alunos em dar prosseguimento aos estudos após terminar o Ensino Médio e um bom aproveitamento das palestras com relação à prevenção contra as drogas e DSTs.

Essas observações feitas pelos professores e pelos alunos comprovam que a dinâmica de grupo empregada e as palestras surtiram bons resultados quanto à valorização do corpo e da educação possibilitando aos alunos expressar suas opiniões livremente e serem escutados pela professora. Por ter como ponto de partida a participação dos estudantes, as dinâmicas de grupo colocam-nos como parte ativa da escola e não meros receptores, além de viabilizar o diálogo entre a docente e seus discentes. Até onde foi possível observar as oportunidades de conversas desnudadas de julgamentos e críticas eram muito raras, senão inexistentes.

Tal atividade ganha importância na formação docente à medida que se tem contato com os alunos e suas necessidades assim como com as dificuldades e perspectivas dos professores atuantes, dando aos graduandos a possibilidade de buscar identificar e propor soluções para alguns problemas que a educação enfrenta atualmente.

Identificamos a falta de uma filosofia básica de valorização da educação em ambas as partes e uma relação mais sensível entre professora e alunos, pois a Lurdes não concede esse espaço. Um ambiente mais harmonioso e com mais diálogo entre eles promoveria melhores resultados no processo ensino-aprendizagem por isso seria importante a continuação da intervenção das estagiárias nestas salas dos 9º anos pelo fato de ter-se conseguido sensibilizá-los para uma possível mudança além de criado um espaço de colaboração mútua.

Podemos afirmar que tal atividade ganha importância na formação docente à medida que se tem contato com os alunos e suas necessidades assim como com as dificuldades e perspectivas dos professores atuantes, dando aos graduandos a possibilidade de buscar identificar e propor soluções para alguns problemas que a educação enfrenta atualmente.

Referências Bibliográficas:

AQUINO, J. G. **A indisciplina e a escola atual.** Revista da Faculdade de Educação. v. 24, n.2, São Paulo, 1998.

ALMEIDA, T. J. B. **Abordagem dos temas transversais nas aulas de ciências do Ensino Fundamental, no Distrito de Arembepe, município de Camaçari-BA. Camdmbá** – Revista Virtual, v. 2, n. 1, 2006.

ASSIS, S. G.; AVANCI, J. Q. ; SILVA, C. M. F. P.; MALAQUIAS, J. V.; SANTOS, N. C.; OLIVEIRA, R. V. C. **A representação social do ser adolescente: um passo decisivo na promoção da saúde.** Ciências e saúde coletiva, v. 8, n. 3, São Paulo, 2003.

VALLE, Cecília. **Tecnologia e sociedade**, 8º série – 1º Edição - Curitiba: Positivo, 2004. Pg. 59 – 72.

DISCIPLINAS SEMI-PRESENCIAIS E TOTALMENTE A DISTÂNCIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Lúcia Mosqueira de Oliveira Vieira
Maria Cecília de Lima
Roberta Hempel

É notável que o tema educação a distância tem apresentado um considerável desenvolvimento e visibilidade. Muitas são as experiências que se apresentam nessa fase dessa modalidade de ensino numa época em que as NTICs (Novas tecnologias da Comunicação) têm incrementado as possibilidades de interação entre professor e aluno que agora têm novos papéis, novas identidades, num ambiente que não é mais a sala de aula, mas o ambiente virtual - os paradigmas são outros.

Com o objetivo de relatar nossas experiências com essa modalidade de ensino e fazer reflexões sobre nossa prática pedagógica, faremos um **relato de experiência** – nossa metodologia - de aulas ministradas no terceiro grau, nas submodalidades semipresencial e totalmente a distância, enfatizando as ferramentas do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA – MOODLE) que possibilitam a interação e a ação pedagógica. Para além de relatar nossas experiências, para contribuir com nossa reflexão, apresentaremos breve arcabouço teórico de alguns autores/as que estudam essa temática. São eles: FORMIGA (2009); VEIGA (2008); CORRÊA (2007); OLIVEIRA (2006). A partir de nossas experiências e reflexões, podemos afirmar que é possível sim a aprendizagem eficiente - e não só a veiculação de informações - por meio do ambiente virtual. Mais ainda, é possível o desenvolvimento de habilidade e competências no aluno que, na sala de aula convencional, poderia ser impossível.

DO ENSINO MÉDIO À ENTRADA NA UNIVERSIDADE – uma visão de ambos os ambientes.

joaoplopesd12@hotmail.com

João Paulo Lopes – (Faculdade de Ciências Integradas do Pontal/Universidade Federal de Uberlândia – Bolsista PIBID)

Resumo

Atualmente, nas escolas, o ensino de física ainda é abordado unicamente no contexto matemático. Além disso, esse ensino é desenvolvido, quase sempre, com atividades expositivas e transmissivas de quadro e giz, o que acaba tornando-o cansativo e desestimulante. É preciso explicitar para os alunos que a Física está presente no seu cotidiano. Infelizmente, na maioria das salas de aula brasileiras isso não acontece, o que provoca, muitas vezes, o desinteresse total em relação à Física. O presente trabalho tem como objetivo mostrar as reflexões de um estudante de graduação, o autor, sobre suas experiências escolares, pois o mesmo é oriundo de uma educação básica cursada integralmente na rede pública, sendo o ensino médio particularmente no período noturno. Em 2008, esse estudante teve a oportunidade de entrar em uma universidade federal. Será abordado neste trabalho então, um relato de seu ensino médio e início do superior, em primeira pessoa, argumentando a importância dos projetos de extensão e de iniciação a docência na formação inicial de professores.

Base familiar e certa crítica quanto à entrada na licenciatura.

Venho de uma família sem muita formação escolar. Fui criado por minha avó e minha mãe, tendo minha avó permanecido apenas alguns meses nos bancos escolares e minha mãe dispondo de apenas do quarto ano escolar (o antigo primário). Mesmo assim, acabei me direcionando para a área da educação, sempre obtendo o respeito e o apoio dos meus familiares e, às vezes, ouvindo de outros “*Não vale a pena, para que sofrer cinco anos, para depois ir dar aula para uma sala de 40 alunos e receber um salário ruim*”.

Minha trajetória no ensino médio foi, de certa maneira, frustrante, pois, devido a eu ser de uma família humilde e ter a necessidade de trabalhar, isso acabou influenciando para que eu acabasse cursando o ensino médio em horário noturno e comprometendo também, meus horários e dedicação ao estudo. Neste período, minhas aulas ocorriam em salas não tão cheias, porém neste horário, muitos alunos trabalhavam o dia todo e freqüentavam às aulas muito cansados. Ainda assim, alguns se encontravam interessados em aprender, o que muitas das vezes se tornava impossível, devido à *bagunça* em sala de aula (daqueles que

cursavam o turno noturno por problemas de disciplina em outros turnos), e isto acabava tornando o ensino de certa forma mais complicado, pois as salas de aula eram integradas por alunos desestimulados e desinteressados, sem contar alguns professores que se encontram em sua fase final de sua vida profissional, ou seja, próximo a sua aposentadoria. Tendo um olhar mais direcionado para o ensino de física que é a área que hoje me encontro, observo inconsistências nesta educação que recebi, pois o ensino não era de física de fato, mas sim aplicações de fórmulas matemáticas, ignorando a parte mais bonita da física, sua análise conceitual e ampliando uma população cientificamente analfabeta. Não me recordo de ter visto alguma experiência ser realizada na sala de aula, a não ser uma demonstração no primeiro dia de aula do primeiro ano. Esta experiência realizada foi o Disco de Newton que pode ser um disco LP no qual um papel pintado com as cores do espectro solar é fixado, o que é interessante para explicar que a luz branca que nós vemos é, na verdade, uma composição de todas as cores do espectro da luz branca. Esta experiência na primeira aula foi muito estratégica, pois todos ficaram maravilhados com aquela demonstração, o que acabou se perdendo, pela ausência de uma explicação plausível sobre o que estava acontecendo mesmo posteriormente.

Minha visão acerca dos professores na época do ensino médio.

Durante esta passagem pelo ensino médio, tive a oportunidade de conhecer vários professores de física. Eu considerava alguns bons e outros ruins, no âmbito do magistério. Meu primeiro professor de física no ensino médio não dispunha de uma formação em licenciatura em física, mas em engenharia elétrica. Em suas aulas era evidente certa falta de didática e de habilidade para trabalhar com experiências em sala de aula. Mesmo ele não possuindo a licenciatura em física, este dispunha de uma grande habilidade e domínio para trabalhar os conteúdos ministrados no ensino médio, tinha uma grande facilidade para falar e para se relacionar com os estudantes e também garantia um bom controle sobre a sala de aula. O segundo professor também não possuía a licenciatura em física, mas sim licenciatura em ciências biológicas. Considero que já era um avanço, pois ele possuía uma licenciatura mesmo não sendo na área. Ele tinha uma didática melhor, se preocupava se o estudante estava aprendendo ou não, ele se dispunha e voltar e explicar novamente, mudava

sua maneira de explicar, porem não tinha tanto domínio do conteúdo, não passando para o estudante segurança. Os estudantes não se sentiam acanhados a perguntar, este professor conseguia deixar o aluno à vontade e interessado em apreender, sempre

estava disposto a tirar as dúvidas, indo muitas vezes mais cedo para a escola para dar um atendimento aos alunos que pediam, mesmo sendo esses muito poucos. A terceira professora era de fato professora de física, porém não conseguia encaminhar as atividades no momento certo, era muito amiga dos alunos, brincava com eles, dava bastante liberdade para os estudantes, o que era muito bom, só que na hora que era necessário ela ter o controle da sala ela não conseguia. Quando ela conseguia acalmar a sala, este dia a aula era muito boa. Mesmo sendo formada na área, nunca levou um experimento para a sala de aula, jamais mostrou a beleza da física, sempre ficou presa às equações matemáticas.

Entrada na Universidade

No primeiro semestre de 2008, tive a oportunidade de ingressar na universidade. A princípio tomei um choque muito grande, pois notei que até o momento não tinha aprendido nada de física na verdade, ou seja, eu estava vivenciando um contexto totalmente novo, aquela física que eu estava tendo contato e ainda não tinha me familiarizado. No primeiro ano de faculdade, morando em outra cidade a aproximadamente 66 quilômetros de distância, trabalhando e tendo que pegar ônibus por horas todos os dias, dar seqüência aos estudos foi muito difícil. Foi necessário tomar uma decisão, parar de trabalhar e vir definitivamente para Ituiutaba. No segundo semestre de 2009, comecei um projeto de extensão que teve a duração de seis meses em uma escola da rede pública. Neste projeto, eu desenvolvia atividades experimentais com os estudantes, estas atividades experimentais eram ligadas fortemente com o conteúdo que o professor esta trabalhando na sala de aula. Durante este período, foi possível notar um envolvimento da grande maioria dos alunos. Aqueles que eram considerados os piores eram os que mais participavam, uma vez que se sentiam motivados e não se intimidavam com as dúvidas. Com isso, vendo o que acontecia nos experimentos não aceitavam ficarem presos em dúvidas e sendo desinibidos, partiam logo para perguntar, querendo saber os princípios envolvidos, as explicações. Foi possível notar claramente um interesse genuíno dos estudantes, através das perguntas dos mesmos, o

que estava sendo realizado naquele momento acabava deixando-os intrigados, trazendo assim a atenção destes para o que estava sendo desenvolvido. Este período foi de extrema importância, uma vez que me possibilitou ter um contato com os estudantes, os quais estavam na mesma situação em que eu estava há alguns anos atrás. Considero que

este projeto de extensão colaborou muito para minha formação, me possibilitando ter este contato direto com o meu futuro ambiente de trabalho, o qual quase sempre difere da visão de escola que temos dentro da universidade. Portanto, este me deu a oportunidade de me relacionar diretamente com os estudantes do ensino médio, podendo muitas das vezes ouvir de perto as queixas dos mesmos.

No primeiro semestre de 2010, começou-se então na FACIP o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), no qual hoje trabalho. Este é um projeto financiado pela CAPES que apóia alunos de licenciatura com o objetivo de contribuir para a melhoria de escolas da rede pública. O PIBID tem me proporcionado uma experiência muito ampla, pois tem inserido muitos estudantes de graduação no seu futuro ambiente de trabalho, onde temos a oportunidade de ver a teoria se cumprir ou não na prática, ver também as dificuldades emergentes do ensino da rede pública, quais as possibilidades que temos para melhorar este ensino. O PIBID, assim como o projeto de extensão, tem me possibilitado conhecer ainda mais a fundo o ambiente escolar, me dando a oportunidade de futuramente desenvolver, no meu início de carreira, um trabalho que seja, de certa forma, satisfatório. Estamos conhecendo a visão do aluno neste período de sua formação e conhecendo a visão de professores com relação a metodologias de ensino.

Considerações Finais

Nos dias atuais, de acordo com o que é possível observar nas escolas onde tivemos a oportunidade de entrar e nos relacionarmos e, levando em conta minha trajetória como estudante, vejo uma falha muito grande no ensino de física. Encontramos professores muitas vezes cansados, desestimulados, outras vezes inexperientes para trabalhar com metodologias alternativas em suas aulas, deixando então o aluno sem uma visão realística da física e sem uma relação da mesma com o cotidiano. A grande maioria de professores que vem lecionando física no ensino médio na região do Pontal do Triângulo Mineiro não possui uma formação específica para tal, o que, como já foi comentado, acaba tornando as aulas de física em aulas de matemática. Até o momento, não foi possível ver nessas escolas, professores trabalhando a física de uma maneira mais centrada na teoria e suas aplicações, deixando as equações matemáticas em um segundo momento, mostrando assim para o estudante todo o universo físico que o rodeia, e sem dúvida levando a matéria de uma maneira mais estimulante e interessante. Este ensino de física que

temos hoje em nossas escolas não possibilita ao aluno um raciocínio científico e crítico, não tornando o mesmo um indivíduo capaz de olhar para os fenômenos que abrangem o seu dia-a-dia e identificar os princípios envolvidos e suas consequências.

Bibliografia

BEJARANO, Nelson Rui Ribas ; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A História de Eli. Um professor de física no início da carreira. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 27, n. 1, p. 165-178, 2004.

BRASIL, **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v. 2, p. 43 – 66, 2006.

EDUCAÇÃO ESPECIAL – INTEGRANDO AÇÕES EM PROL DA CIDADANIA

Nubiacintrap2@hotmail.com

Núbia Pereira Cintra

RESUMO

Esta comunicação tem como objetivo relatar um trabalho realizado na Escola Especial Bem Me Quer – APAE, localizada no município de Ituiutaba-MG, tendo como participantes aproximadamente 60 alunos (educação infantil, ensino fundamental, EJA, professores da instituição, agentes de Centro de Controle de Zoonoses e comunidade). Tendo em vista os inúmeros casos de dengue em nossa cidade buscamos por meio de ações integradas desenvolver um trabalho que viesse a mobilizar a comunidade escolar da instituição, a fim de conscientizar sobre a gravidade e as precauções que devem ser tomadas para evitar a proliferação do mosquito.

O trabalho mostrou que o que torna o conhecimento significativo para o aluno muitas vezes depende de como ele se sente em relação ao processo de construção desse conhecimento. É preciso “extrapolar” o espaço da sala de aula, é preciso dar condições para que o aluno aja de forma ativa e efetiva no seu processo de aprendizagem.

Atualmente tem se dado bastante ênfase de como educar os alunos, tornando-os cidadãos aptos para desempenhar ações de reflexão e resolução de problemas. Para tanto, faz se necessário propiciar situações de aprendizagens reais e contextualizadas, de modo que o aluno possa perceber a importância e a aplicação do que lhe é ensinado.

Atuo como professora na Educação Especial há onze anos, mas há três anos assumi a função de professora de Artes. Ao longo desses anos, tenho assumido um compromisso comigo e com meus alunos, de realizar estudos e experiências educativas, que permitam o aperfeiçoamento de minha prática, de modo que venha contribuir para a promoção do aluno, como ser humano capaz de atuar e se posicionar na sociedade em que vive.

Esta comunicação tem como objetivo relatar um trabalho realizado nos meses de março e abril do ano de 2010 na Escola Especial Bem Me Quer – APAE, localizada no município de Ituiutaba-MG, tendo como participantes aproximadamente 60 alunos (educação infantil, ensino fundamental, EJA, professores da instituição, agentes de Centro de Controle de Zoonoses e comunidade). A situação problema surgiu quando as aulas de Artes foram suspensas por alguns dias. Ao retornar à escola relatei aos alunos que meus filhos e mãe tiveram Dengue, e que por essa razão tive que me

ausentar da escola, percebi que os alunos estavam preocupados e curiosos para saberem mais sobre essa doença.

Todas as perguntas e relatos me levaram a perceber que aquela era uma situação real de aprendizagem, e que cabia a mim como educadora, orientar os alunos em direção a ação para resolução do problema, ou seja, conscientizar sobre a gravidade e as precauções que devem ser tomadas em prol do combate a Dengue.

DA REFLEXÃO PARA A AÇÃO

Que estratégias utilizar para que tal problemática contemple o conhecimento, a realidade e a funcionalidade?

Que ações devem ser propostas e operacionalizadas para provocar reflexões e mudanças de hábitos e atitudes de alunos, professores e comunidade em geral, em prol do combate a dengue?

INTEGRALIDADE DE AÇÕES E PARCERIAS

Com base nesses questionamentos a perspectiva metodológica centrou-se na integralidade de ações, Artes /Área Pedagógica/Informática, estabeleceu também uma parceria com o Centro de Controle de Zoonoses do nosso município.

Na busca de fundamentar e esclarecer ainda mais os conhecimentos até então construídos, buscou-se estabelecer uma parceria com os agentes do Centro do Controle de Zoonoses.

Os primeiros contatos foram feitos por telefone, e acertado o dia uma equipe se deslocou da Escola APAE até o Centro de Controle de Zoonoses. A equipe era composta por nove alunos, sendo que cada sala elegeu representantes, para levarem aos agentes perguntas e questões que ainda causavam dúvidas sobre o mosquito e a doença, foram acompanhados por mim e pela supervisora da escola. Essa visita gerou grande expectativa, não só nos alunos, pois estávamos todos curiosos em conhecer o Centro de Controle de Zoonoses. Essa era uma oportunidade bastante valiosa em estar num espaço até então desconhecido, e que muito representa para toda comunidade.

Os agentes utilizaram computador para apresentar imagens e dados importantes sobre a doença e as medidas que precisam ser tomadas para evitar a infestação do mosquito transmissor da Dengue.

Alem desse procedimento, os alunos puderam observar de perto através de amostras coletadas pelos agentes, o ciclo evolutivo do mosquito, que pela maioria era totalmente desconhecido. A observação gerou ainda mais indagações e hipóteses em relação a esse fenômeno da natureza. Conforme o Referencial Curricular da Educação Infantil.

É importante que as crianças tenham contato com diferentes elementos, fenômenos e acontecimentos do mundo, sejam instigados por questões significativas para observá-los e explicá-los e tenham acesso a modos variados de compreendê-los e representá-los (RCN – Conhecimento de Mundo: 166).

ESTABELECIDO A PARCERIA, NOVAS AÇÕES FORAM PLANEJADAS:
Palestra e Passeata (APAE contra a Dengue)

Esses eventos foram programados para fazer a culminância de todas as outras etapas do trabalho.**PLANO DE AÇÃO: DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES EM ARTES**

Na aula de Artes os alunos assistiram ao filme “Xô Dengue”, que é um vídeo produzido pelo Ministério da Saúde do Estado de Goiás, o filme que tem o formato de desenho animado, o que estimulou o interesse dos alunos pelo tema. O vídeo traz desde a evolução do mosquito à sua proliferação, sintomas da doença e cuidados que devem ser tomados para se evitar a Dengue. O vídeo tem duração de 10 minutos o que contribuiu para a apreensão do conteúdo, principalmente por se tratar de alunos com deficiência intelectual e múltipla em que muitas vezes a atenção logo se dispersa.

Durante a exibição do filme, em vários momentos os alunos se posicionaram de forma crítica e com conhecimento prévio de situações já vivenciadas em contextos familiares.

Segue abaixo alguns comentários dos alunos:

- Há! dá dor no corpo todo, minha vó ficô assim! Só deitada!

-

-

mata!

A gente num comi nada! Fica sem fomi! Num podi deixar água parada! O mosquito

De fato os alunos traziam conhecimentos sobre a temática, a incidência de casos de Dengue em nosso município nesse período era algo alarmante e várias campanhas estavam sendo veiculadas pela mídia em geral.

Ao terminar o filme os alunos manifestaram suas opiniões e relataram situações vividas em casa semelhantes às apresentadas no vídeo e fizeram um registro do filme por meio de desenho, que foram expostos em mural da escola.

Nesse processo de construção e desenvolvimento do trabalho, outras atividades foram propostas; em Artes: recortes e colagens, pintura, desenhos, paródias e músicas, confecção de cartazes e placas para passeata APAE Contra Dengue, dramatização de uma peça teatral: intitulada Xô Dengue, e pesquisa de campo na vizinhança da Escola APAE.

DA ESCOLA PARA OS VIZINHOS:

Com tantas informações e dados sobre a temática, achamos importante nessa etapa do trabalho verificar se nas proximidades da escola, havia casos de dengue e se a vizinhança tinha consciência sobre a gravidade e as precauções a serem tomadas para evitar a proliferação do mosquito. Uma equipe foi formada, cada sala elegeu um representante e junto com a professora de Artes e monitora realizaram entrevistas semi dirigidas com 10 moradores próximos à escola. Inicialmente os alunos eram orientados a se identificarem com crachá e explicar ao morador o motivo da entrevista e em seguida registravam em questionário as respostas que os entrevistados davam. Com a coleta de dados os alunos ficaram ainda mais alarmados, pois todos os entrevistados relataram ter tido em casa, naquele período, casos confirmados de dengue, e o mais agravante não se tratava de um caso, ate três moradores da mesma casa tinham sofrido com a doença. Essas informações levavam cada vez mais todos os envolvidos a perceberem que a situação real era preocupante e que teríamos sim de nos comprometer com a consciência de acabar com os criadouros do mosquito, pois só assim os inúmeros transtornos que a doença traz poderiam ser evitados.

As próprias observações feitas pelos alunos enfatizavam a importância que eles mesmos atribuíam ao trabalho que estavam fazendo. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Naturais:

Em coerência com os princípios da educação ambiental, aponta-se a necessidade de

reconstrução da relação homem-natureza, a fim de derrubar definitivamente a crença do homem como senhor da natureza se comporta e a vida se processa (BRASIL: 45).

As discussões e atividades desenvolvidas na aula de Artes ganham ressignificação nas atividades pedagógicas em sala de aula e em aula de informática.

Várias outras atividades foram desenvolvidas para que o conhecimento fosse de fato efetivado. As aulas se apresentaram de forma integrada considerando a temática como ponto de diálogo e convergência entre as áreas. Vários aspectos foram trabalhados e favorecidos com o desenvolvimento de diferentes atividades: a comunicação oral e escrita, raciocínio lógico, leitura, atuação crítica e participativa diante de situações problemas. A partir daí os professores passaram a explorar diferentes tipos de texto: identificar e explorar o significado de novas palavras relacionadas com a temática, a utilizar conteúdos voltados para relação homem-natureza, estabeleceu-se relação entre tecnologias áudio visuais e a temática abordada, ampliando assim o repertório das linguagens comunicativas.

Como ilustra o PCN Ciências Naturais, “ao professor cabe selecionar, organizar e problematizar conteúdos de modo a promover um avanço no desenvolvimento intelectual do aluno, na sua construção como ser social.” (1997: 33).

O passo seguinte foi mobilizar alunos, professores e comunidade local para participarem das palestras e da passeata programadas para culminância do trabalho.

Essas ações certamente contribuíram para o aprendizado e o enriquecimento da teoria e a prática. Acreditamos importante fazer a divulgação de tais eventos, pois o nosso objetivo também era mobilizar a comunidade. A convite de uma rede de televisão local divulgamos o trabalho que estava sendo realizado na escola (APAE) e convidamos a comunidade para participarem das palestras e passeata.

As palestras foram ministradas pelos agentes do Centro de Controle de Zoonoses, na escola APAE, aproximadamente cento e cinquenta pessoas estiveram presentes, entre alunos e professores da própria instituição e de escolas vizinhas, alguns pais e moradores vizinhos também se mobilizaram. A palestra foi bastante esclarecedora, as pessoas se mostraram atentas e interessadas. Alunos da escola APAE, também apresentaram a peça teatral: Xô dengue, que de forma divertida e expressiva ressaltava a importância de se adquirir hábitos e atitudes necessárias para o combate a dengue.

A passeata aconteceu na manhã seguinte, houve uma grande movimentação nas ruas próximas à escola, onde alunos, professores, demais profissionais da instituição, juntamente com os agentes do Centro de Controle de Zoonoses entregaram panfletos, “e com muito barulho de latinhas fizeram-se notar na comunidade”. Equipes de TV local

acompanharam essa manifestação, o que trouxe ainda mais motivação aos alunos, ao receberem reconhecimento da sociedade, perceberam que esta era uma oportunidade de exercitar o papel de cidadão, que cabe a todos nós, independente de limitações e capacidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Percebi que os conhecimentos já existentes quando confrontados com novas idéias, amplia a capacidade do aluno ressignificar suas vivências, contribuindo de forma significativa para o aprendizado e o enriquecimento da teoria e prática, ou seja, conhecimento X funcionalidade. O trabalho mostrou que o que torna o conhecimento significativo para o aluno, muitas vezes depende de como ele se sente em relação ao processo de construção desse conhecimento. É preciso “extrapolar” o espaço da sala de aula, ou seja, não cabe a escola ignorar e rejeitar o posicionamento do aluno diante a sua realidade, é preciso dar condições para que o aluno aja de forma ativa e efetiva no seu processo de aprendizagem. Desta forma, o conhecimento não fica restrito a um determinado espaço ou situação, ele se estende e se prolonga, podendo ser usado pelo aluno em diversos ambientes e ao longo de sua vida. Por se tratar de uma problemática que requer mudança e construção de hábitos e atitudes, para tanto teremos que nos manter alertas, não deixar que este conhecimento se acomode, ou se torne suficiente, **consciência é construção diária**. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: “ Em ciências Naturais é relevante o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, o conhecimento e o ambiente. O desenvolvimento desses valores envolve muitos aspectos da vida social, como a cultura e o sistema produtivo, as relações entre o homem e a natureza. Nessas discussões, o respeito á diversidade de opiniões ou ás provas obtidas por intermédio de investigação e a colaboração na execução das tarefas são elementos que contribuem para o aprendizado de atitudes, como a responsabilidade em relação à saúde e ao ambiente.” (BRASIL: 35)

Ao refletir sobre minha prática percebo que me comprometo cada vez mais com o meu fazer pedagógico, num processo de estar sendo e não apenas fazendo. Vejo meu aluno como um ser de respeito, de potenciais e limitações, assim como me vejo também. Quanto a minha atuação em Artes, busco oportunizar aos alunos, vivenciar uma proposta educativa aberta às ações que problematizem espaços, situações e a própria realidade, acredito que desse modo as ações Artes-educativas podem contribuir para o desenvolvimento integral do aluno com deficiência intelectual e múltipla em seu ciclo de vida.

À escola não cabe mais perceber o aluno como um sujeito passivo e alheio às mudanças que a própria sociedade impõe, os modelos e as práticas de ensino devem ser reavaliados e desacomodados.

EDUCAÇÃO ESPECIAL: LIMITES E POSSIBILIDADES NO COTIDIANO ESCOLAR

Edneia Rissa de

Oliveira

edneiarissa@yahoo.c

om.br Kátia

Francielly Pereira

Prof. Orientadora: Valéria

Rezende Universidade Federal de Uberlândia –

UFU Faculdade de Ciências Integradas do

Pontal – FACIP

Resumo: Este trabalho teve como objetivo compreender as práticas educativas das primeiras séries do Ensino Fundamental na modalidade Especial, bem como identificar se as atividades educativas eram desenvolvidas numa perspectiva da humanização e inclusão. No desenvolvimento da atividade do estágio utilizamos a observação como instrumento de pesquisa. O tempo humano é fundamental no processo de aprendizagem e formação humana, e o professor é o intermediador do processo de ensino aprendizagem. Ainda, é possível compreender a existência de um abismo no que diz respeito ao acesso, a permanência efetivo atendimento das crianças na escola. A escola de ensino especial que oferece o Ensino Fundamental ainda necessita de adequações materiais, estruturais e melhor preparo de seu corpo docente.

Introdução:

Este trabalho é resultado das atividades do Estágio Supervisionado II do curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal-FACIP. O Projeto Político Pedagógico - PPP da FACIP tem como –objetivo observar e analisar a sala de aula como espaço de construção de conhecimento (PPP-FACIP, 2007, p. 48). Ainda, o documento apresenta como proposta de trabalho para a atividade de estágio a –observação e registro da sala de aula de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir dos seguintes aspectos: espaço físico, material pedagógico utilizado, processo ensino- aprendizagem e a dinâmica da sala de aula (PPP-FACIP, 2007, p.48).

O Estágio Supervisionado é importante, para o aluno estagiário adquirir os conhecimentos relacionados com a prática docente. Nesse sentido, o estágio tem como

objetivo oportunizar a vivência de experiências, seus desafios, progressos e as dificuldades realidade docente, possibilitando articular teoria e prática. Assim, foi possível ampliar

conhecimentos pedagógicos, os quais possibilitam na reflexão sobre os saberes e práticas da docência.

O Estágio Supervisionado é a possibilidade do estudante do curso de graduação em Pedagogia conhecer a realidade da *práxis* pedagógica. Nesse sentido Lima & Pimenta (2009, p.45) apontam que

(...) o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta, sim, objeto da *práxis*. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a *práxis* se dá.

O estágio foi realizado na Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, localizada à Avenida Minas Gerais com 10, nº. 2701 - Bairro Santa Maria, na cidade de Ituiutaba, Estado de Minas Gerais. A escola oferece a Educação Especial dividida em modalidades como: -Estimulação Precoce. Ensino Fundamental, Serviço de Intinerância, Sala de Recursos, Professor de Apoio. Professor guia intérprete. Oficinas Pedagógicas: Saberes e Sabores da Culinária. Arte que Brilha, mente que cria e Jardinagem – Plantação¹. Tem como missão —proporcionar ao aluno com Necessidades Educacionais Especiais sua inclusão plena no contexto familiar, educacional e social visando a formação de um cidadão independente (PPP da Escola Risoleta Neves, 2009,).

O escopo do trabalho consistiu compreender as práticas educativas das primeiras séries do Ensino Fundamental na modalidade Especial, bem como identificar se as atividades educativas eram desenvolvidas numa perspectiva da humanização e inclusão dos escolares nesse *lôcus*. Uma vez que das escolas que oferecem o ensino regular percebe-se a tendência de uma concepção neoliberal, a qual tenta impor dentro das instituições escolares a competitividade, a seletividade e responsabilizando o sujeito pelo seu fracasso ou sucesso.

Glat & Blanco (2007, p. 20) pontua a Educação Inclusiva como -novo modelo de escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção de barreiras para a aprendizagem. Ainda para Weiss & Cruz (2007, p.76-77), -... temos alunos diferentes entre si, mas que são diferentes também dos alunos que nós fomos, por que vivem em uma sociedade

diferente. Habilidades como atenção, memória, percepções são importantes para a nossa aprendizagem desde que o ensino seja significativo para o aluno.

¹ Trecho retirado do PPP da escola.

Percurso Metodológico

No desenvolvimento da atividade do estágio utilizamos como instrumento de pesquisa a observação, sendo uma das mais importantes busca de dados. Para Vianna,

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação. (VIANNA, 2003, p.12).

Utilizamos a observação participante como ferramenta de pesquisa, na qual –o observador é parte dos eventos que estão sendo pesquisados (VIANA, 2003, p.50).

Minayo (2009, p.70) define a observação participante como

um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa. (MINAYO, 2009, p. 50).

Nesse sentido, Viana (2003) discorre que um bom observador deve ter um olhar focalizado no objeto de pesquisa e desenvolver algumas características como: paciência, espírito alerta, sensibilidade, compromisso, dedicação, estar preparada psicologicamente.

A REALIDADE DA ESCOLA: CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E DIREITOS AINDA NÃO CONQUISTADOS

As escolas de Educação Especial no contexto da educação vigente tenta minimizar os desafios que as pessoas com deficiências permanente ou transitória enfrentam no seu cotidiano. Eles apresentam na ordem estrutural: arquitetônica e de materiais didáticos; arquitetônicos são aqueles que impossibilitam os indivíduos de se

locomoverem livremente nas vias e espaços públicos e os de materiais didáticos através de tecnologias que não são inacessíveis aos alunos, por não serem caras. Mas o educador pode minimizar essa dificuldade, pois muitos materiais didáticos são de simples adaptação para serem utilizados pelos alunos, facilitando assim a vida do deficiente na escola.

Não chegamos a presenciar estratégias para adaptação de materiais de uso dos alunos, mas, presenciamos as estratégias oficiais utilizadas pelos professores para minimizar as dificuldades dos alunos conforme a sua necessidade como, por exemplo, a hiperatividade — caracterizada pela falta de concentração do aluno. Dessa forma, o professor cria estratégias que entrelaçam os conteúdos a partir de uma ação significativa no cotidiano de sua sala de aula. No qual dará forma à mesma, ao considerar o conhecimento que os alunos trazem consigo e os conhecimentos que vão adquirindo de acordo com o seu tempo e ritmo, rompendo com preconceitos e visão de educação tradicional. Isso fica explícito quando a professora relata: –no papel a sala é de 3º ano, mas no real o que é trabalhado mesmo é a alfabetização, atividades de colagem, recorte e outras atividades que envolvem a parte de coordenação motora (Fala da Professora X). Isso é para atender as exigências oficiais. Percebemos que as professoras respeitam o tempo de cada aluno na sala de aula. Por isso, é preciso que se tenha uma sutileza ao lidar com tempo humano, já que são tão diferentes um do outro. Mas a escola foi criada na concepção de quem cabe e quem não cabe ou –normal e –anormal, essas expressões foram construídas durante décadas e hoje tais expressões não pode ter espaço na escola universal, inclusiva. Esse modelo de escola normal ou regular, por si mesma, já demonstra ser excludente. Desse modo, no interior da escola ou da sala de aula temos uma exclusão velada, onde percebemos, mas não damos importância ao fato.

Segundo Weiss e Cruz (2007, p. 69) a escola brasileira do século XXI é marcada por uma rapidez na construção de informação amparada pelo tecnológico. Desse modo, há um abismo no que diz respeito ao acesso e a permanência da criança na escola. Essa criança é excluída da instituição escolar por motivos diversos, umas são excluídas por não ter sido alfabetizada no tempo –certo, outras por apresentarem problemas de aprendizagem.

a) A acessibilidade em questão

O acesso a variados lugares para pessoas com necessidades especiais ainda não

atende as reais necessidades dos alunos. E na escola pesquisada isso ficou claro que a acessibilidade² não é total por conter pequenos degraus, o banheiro liberado para uso dos alunos não é próprio para cadeirante. Apesar ser uma escola especial projetada arquitetonicamente para atender estudantes com necessidades especiais, ela contém impedimentos como falta de

² Condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (Conceito de acessibilidade estabelecido pelo decreto nº 5.296/2004).

corrimões, de banheiro adaptados com barras de segurança, quadras para atividades, que são fundamentais para todos. Embora exista um conceito de Desenho Universal, para dar acesso a todo tipo de deficiência, o qual é expresso no decreto nº 5. 296 de 2 de Dezembro de 2004, no artigo 8º, define Desenho Universal como

Concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidades. (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2007, p.59).

Dessa forma para Fernandes, Antunes e Glat, (2007, p.59) o conceito de acessibilidade é a –eliminação ou redução das barreiras|. Essas barreiras num processo lento estão sendo derrubadas, mas não é o suficiente. O foco da acessibilidade consiste na ênfase dos aspectos físicos, mas acessibilidade vai além do sujeito poder locomover livremente nos ambientes escolares. Ele nos mostra que o indivíduo esta sendo incluído apenas na dimensão social. Na escola onde realizamos o estágio ainda existem algumas barreiras. A explicação da diretora para a falta de estrutura da escola é a falta de repasse de verbas que é responsabilidade da prefeitura. Assim, ela discorre —neste espaço verde, temos o projeto para arborizar e fazer uma quadra, mas o dinheiro que seria investido aqui, foi repassado do estado para a prefeitura, ainda não nos foi entregue| (Fala da diretora da escola). Essa é a justificativa para a falta de espaços fundamentais para a realização das atividades, por exemplo, a quadra concebida no projeto original ainda não existe.

Desse modo, muitas são as adaptações dos materiais didáticos para serem utilizados com alunos com necessidades especiais auditivas ou visuais. Esses recursos didáticos adaptados –facilita a comunicação entre alunos e professores e com os demais colegas| (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2007, p.63). Outro fator importante é a formação do educador nas linguagens de Braille e de LIBRA, pois, assim é um grande passo para a superação dos obstáculos que impossibilita o acesso –formal da aprendizagem dos alunos com deficiências sensoriais| (FERNANDES, ANTUNES E GLAT, 2007, p. 64). Para isso a formação continuada dos professores para o exercício da

atividade docente é fundamental.

Muitas são as dificuldades dos alunos com deficiência na realização das atividades e novamente essa constatação fica expressa na fala da estagiária no diário de bordo 2 sobre as atividades cotidianas que são trabalhadas com os estudantes. *Por mais que isso seja trabalhado todos os dias com os alunos do 3º ano, que é apenas na nomenclatura oficial, a fala da professora e de todos os profissionais da escola. Porque os alunos ainda não desenvolveram as habilidades e competências para tal série. A maioria sequer sabe ler e*

escrever, apesar do esforço da professora, os cadernos dos alunos apresentam incompletos.

(Diário de bordo 2)

O currículo apresenta engessado, porque não dá possibilidade de modificação, a legislação afirma que todas as crianças têm garantido o acesso à escola de acordo com a LDB 9.394/96. Mesmo assegurado o acesso a educação muitos alunos não aprendem e chegam à fase adulta sem saber ler e compreender a escrita. –Questionada sobre a idade limite dos alunos a diretora informou que a legislação permite até aos 21 anos, mas alcançado a maioria eles continua na escola, porque estão em processo de escolarização. Porém, se bater na porta da escola pessoas com essa idade (21) ou mais não posso aceitá-las. (Relato do diário de Bordo 2) Portanto, estudar é um direito de todos e nenhum fator físico, cognitivo, cultural, social pode interferir na garantia de crianças e adolescente a esse direito.

No contexto da educação atual existe uma exclusão velada ao aluno que sente-se inferior em relação aos demais alunos. Ele perde a vontade de participar, de interagir com a sala, com isso, há uma queda no rendimento escolar. O necessário é ser consciente e respeitar as diferenças, porque ninguém é igual a ninguém. Por isso é muito importante o trabalho que a equipe da escola faz para auxiliar o aluno. Visto que na instituição escolar de educação especial e qualquer outra terá um professor guia para acompanhar os alunos que tem necessidades especiais e depende dele, necessário se faz ter um olhar mais cuidadoso para essa vertente de escolaridade conquistada por direito legal e constitucional.

Considerações finais:

A escola tradicional não foi pensada para acolher o aluno que necessita de atendimento especial. Ela não foi constituída e construída nessa perspectiva do aluno

com necessidade especial, por isso crianças que chegam as escolas deparam com inúmeras barreiras físicas, arquitetônicas, e de comunicação. As dificuldades vão além das já citadas, apresentam também até no próprio material didático. Os alunos ao enfrentar tanto desafios acabam por abandonar a escola, e ainda serve de justificativa da instituição a não-inclusão, afirmando que ela não está preparada para receber os alunos com deficiência. As autoras apresentam quais as adaptações deveriam ser investidas como

(...) rampas de acesso, piso não – derrapante, barras nos corredores e corrimãos, banheiros adaptados, portas suficientemente grandes para passar cadeira de rodas, etc. é preciso atentar, também, para aspectos como a sinalização dos ambientes, iluminação e posicionamento da criança dentro da sala de aula, de acordo com sua necessidade especial. (FERNANDES, ANTUNES E GLAT apud BRESCH, 2007, p.62).

Fatores importantes para o professor observar na sala de aula tanto na educação especial como na regular é a atenção com a sinalização, a iluminação e a posição do aluno dentro sala de aula, conforme a sua necessidade. Visto que mudanças estruturais são necessárias. É fundamental o uso de estratégias na apresentação das tarefas dentro da sala de aula, bem como também utilizar das –tecnologias assistivas| para adaptar materiais do uso cotidiano com idéias simples que o professor mesmo poderá recorrer para dar melhores condições aos alunos, favorecendo o processo de ensino aprendizagem. Só que essas adaptações custam caro e acaba não sendo inviável ao Estado. Desse modo, a escola garante a entrada dos escolares, mas não a sua permanência na instituição educativa. Da mesma maneira que é de extrema importância para os alunos que professores tenham uma formação adequada.

Referências:

- GLAT, Rosana, **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva**, Rio de Janeiro, ed: 7 Letras , 2007.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér, **Inclusão escalar: O que é? Por quê? Como fazer?**, 2º ed, São Paulo, Moderna, 2006
- MINAYO, Maria Cecília de Souza, **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 28 ed, Petrópolis, RJ, Vozes, 2009.
- PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena, **Estágio e Docência**, 4º ed, São Paulo, Cortez, 2009.
- s/a. **Projeto Político Pedagógico**: Escola Estadual de Educação Especial Risoleta Neves, Ituiutaba, 2009
- SILVA, Angela Maria Pinheiro; FREITAS, Maria Salete de, FRANÇA, Maria nani. **Guia para normalização de trabalhos técnicos e científicos**: projetos de pesquisa, trabalhos acadêmicos, dissertações e teses. Uberlândia, EDUFU, 2006.
- VIANNA, Heraldo Marelim, **Pesquisa em educação**: a observação, Brasília, Plano

Editora, 2003.

WEISS, Alba Maria Leme, CRUZ, Mara Monteiro da, **Compreendendo os alunos com dificuldades e distúrbio de aprendizagem**, Rio de Janeiro, ed: 7 Letras , 2007.

EDUCAÇÃO SEXUAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA: UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL, DE FUTUROS PROFESSORES/AS, EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

José Luiz Gonçalves de Aquino¹

Maiara Almeida Vieira¹

Fernanda Cristina Franco Cintra¹

Sandro Prado Santos²

1-Alunos/as de Graduação do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia.

2-Docente do Curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal- FACIP, da Universidade Federal de Uberlândia.

Resumo

A Educação Sexual é tema que vem crescendo e sendo muito discutido entre os pesquisadores, principalmente na área educacional. A Escola tem o papel de orientar os adolescentes quanto à sexualidade e suas relações com a sociedade, sendo respaldada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais como tema transversal. Este artigo traz algumas reflexões sobre a abordagem da sexualidade na escola por um grupo de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas. O trabalho é um recorte de um projeto de estágio denominado *Trabalhando a sexualidade com alunos do 2º ano do Ensino Médio* desenvolvido em uma escola da rede pública municipal de Ituiutaba-MG. Ao percorrermos esse caminho, estudando, refletindo e discutindo em relação à sexualidade o que ficou mais evidente foi o reconhecimento da relevância da Educação sexual no cenário escolar, para melhor esclarecer, orientar, informar os/as adolescentes envolvidos/as o direito ao prazer, com responsabilidade e respeito por si mesmo e pelo outro.

Contexto do relato

A instituição escolar é apontada com um importante espaço de intervenção para se discutir questões a respeito da sexualidade; gênero; violência; entre outras temáticas de relevância social que demandam reflexões e discussões.

Segundo a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), as orientações direcionadas para a sexualidade caracterizam-se por trabalhar o esclarecimento e a

problematização de questões que favoreçam a reflexão e a ressignificação das informações pautadas tanto em aspectos biológicos, quanto aos aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos e psíquicos dessa sexualidade (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, o ensino da sexualidade foi incluído no currículo escolar como um tema transversal, como um assunto que deve permear as diversas áreas do conhecimento, e não mais vinculado somente ao biológico.

Deste modo, a inserção da Educação para a sexualidade no contexto escolar decorre da necessidade de se propiciar uma educação geral dos/as alunos/as, a qual inclua a sexualidade. Os/as alunos/as detentores/as de seus direitos precisam ter oportunidades de saber sobre a sexualidade, de modo que tenham acesso às informações que envolvam a temática, a fim de que não sejam reféns dos mitos e tabus (MAIA, 2004).

De acordo com essas reflexões e/ou direcionamentos, e, considerando que a escola tem um importante papel na construção social de cada momento histórico, houve a intenção durante a disciplina de Estágio Supervisionado II, do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, da Universidade Federal de Uberlândia, de desenvolvermos um projeto de estágio que abordasse a temática sexualidade, com o objetivo de estabelecer a orientação e desmistificação de preconceitos e tabus referentes à sexualidade impostos pela sociedade. Sendo realizado com quatro turmas com aproximadamente noventa alunos do 2º ano do Ensino Médio em uma Escola Pública Municipal na cidade de Ituiutaba-MG.

Nesse contexto, esse artigo traz algumas reflexões sobre a abordagem da sexualidade, em um projeto de estágio, na escola por um grupo de licenciandos/as do curso de Ciências Biológicas.

Primeiramente foi feito uma caixinha de dúvidas deixada na escola para que os alunos colocassem suas perguntas, ao analisarmos notamos que as perguntas estavam direcionadas a sexualidade em seu viés biológico, ou seja, gravidez na adolescência, doenças sexualmente transmissíveis, virgindade, mudanças no corpo, dentre outros. No segundo momento foi feito um questionário semi-estruturado com dez perguntas relacionadas ao tema e aplicado as quatro turmas com aproximadamente noventa alunos em seu total. Ao analisarmos as respostas observamos que os alunos em questão, apresentavam várias dúvidas sobre esse assunto.

Nesse contexto, realizamos debates, palestras, práticas, dinâmicas em grupo, rodas de discussão, cartazes e vídeos, como forma de aproximar os educandos das discussões do campo da sexualidade.

Detalhamento das atividades

O estágio supervisionado II foi realizado no período de 06 de Abril a 29 de Junho de 2010, nós estagiários fomos a escola todas as terças e quintas-feiras da semana.

Nesses dias de estágio, desenvolvemos diversas atividades práticas acompanhadas das aulas teóricas do professor responsável pela disciplina de Biologia, e enquanto realizávamos as práticas, elaborávamos o projeto em horários extras, fora da escola.

No dia 24 de Junho de 2010, aplicamos o projeto durante todo o período da manhã, utilizando os cinco horários de aula. Primeiramente fizemos a dinâmica denominada “Passarinho no ninho”, com objetivo de mostrar aos alunos os processos de exclusão associados à temas ligados a sexualidade, tais como: gravidez na adolescência, portadores do HIV, os homossexuais dentre outros. A dinâmica é feita da seguinte forma, os alunos ficam aos pares de mãos dadas representando o ninho, ficando um aluno no meio dos dois representando o passarinho, e um aluno sozinho no meio da roda, o passarinho sem ninho, a medida que o passarinho voava outro passarinho ficava sem ninho, o ninho podia se tornar o passarinho e o passarinho tornar-se o ninho.

Discutimos qual a sensação dos alunos de terem sido excluídos, e estar no centro da roda com todos olhando em sua direção.

Em seguida apresentamos a palestra sobre sexualidade abordando os seguintes assuntos: sexo, gênero, orientação sexual. Depois da palestra fizemos outra dinâmica denominada “Festa das diferenças”, com o objetivo de mostrar aos alunos que as DSTs não “tem cara”, e que, qualquer pessoa pode estar infectada com o vírus, a doença não tem raça e nem cor, e nem orientação sexual. A dinâmica foi feita da seguinte forma, colocou-se nas costas dos alunos papéis com sinais de “+” (positivo), “-“ (negativo) e “?”

(interrogação), ao ritmo de uma música os alunos dançam e cumprimenta uns aos outros, sendo as formas de cumprimento, aperto de mãos, abraços, sinais com a cabeça.

Discutimos a questão do tratamento das pessoas soro positivas ao HIV, se os alunos tratariam as pessoas soro positivas da mesma forma como se não soubessem que as mesmas possuem o vírus.

Posteriormente, apresentamos outra palestra abordando métodos contraceptivos e DST's. Esta foi a primeira etapa do trabalho realizado nos três primeiros horários, havendo um intervalo no final desta. Ao voltarmos do intervalo passamos um filme denominado “Transamerica”, em que abordava a sexualidade como foco principal, onde um travesti sofreria uma cirurgia tornando-se transexual, retratando a dificuldade do convívio com a família e os meios sociais, além da dependência química. Enquanto os

alunos assistiam ao filme nós entregávamos pipocas, e ao término do filme aconteceu um debate do mesmo.

Todas as dinâmicas realizadas eram relacionadas à sexualidade, com finalidade de fazer os/as alunos/as refletirem sobre suas atitudes e consequências, em que estas podem trazer.

Análise e discussão do relato

O trabalho desenvolvido foi positivo para nós estagiários, porque observamos que os alunos tinham muitas dificuldades no assunto abordado. Trouxe uma grande experiência em nossa formação docente, principalmente com um tema difícil de ser tratado com adolescente, além de algumas barreiras como escolas e pais que não aceitam que este seja tratado dentro da sala de aula. Aprendemos que para que se tenha um bom desempenho e desenvolvimento de trabalhos com os alunos é necessário tratá- los de igual para igual.

A sexualidade faz parte da vida de todas as pessoas, é universal e, ao mesmo tempo, singular para cada indivíduo, envolve, aspectos individuais, sociais, psíquicos e culturais que carregam historicidade, práticas, atitudes e simbolizações. A propagação cada vez mais constante na mídia do sexo e erotismo propicia a precocidade da iniciação sexual, bem como sua banalização. Essa problemática demanda uma abordagem sobre a sexualidade com crianças e adolescentes, para suscitar uma Educação Sexual mais efetiva, criando barreiras para diminuir os agravos existentes. Para isso, é necessário falar adequadamente sobre temas como sexualidade e sexo para a população, tendo-se em vista a necessidade da promoção da saúde sexual.

Os PCNs propõem que os temas sobre sexualidade sejam apresentados por meio da transversalidade dos conteúdos (isto é, presentes em todas as áreas do conhecimento).

Uma vez discutidos, os assuntos devem voltar, com conteúdo mais aprofundado, todas as vezes que houver interesse, por parte dos alunos. Pensar sobre transversalidade e formação do orientador sexual, implica pensar em quem realizará efetivamente o trabalho de orientação sexual. Este é o maior problema, pois ao se colocar o professor como agente de execução dos objetivos propostos pelos PCNs adotando em sua disciplina a temática sexual, há que se pensar na sua real condição de trabalho e na qualidade de sua formação profissional (BRASIL, 1998).

A transversalidade implica a necessidade do professor não apenas dominar o conteúdo programático da matéria que é responsável, como exige conhecimento específico das disciplinas curriculares e habilidade para inserir temas transversais que fogem da

especificidade que está habituado a lidar (MOIZÉS; BUENO, 2010).

O grande desafio é capacitá-lo para desenvolver um trabalho eficaz e esclarecedor sobre a sexualidade na escola. Faz-se necessária o preparo dos professores, tornando-os bem informados e conscientes da importância de sua atuação na área. O diálogo é a ferramenta básica no processo de educar para a sexualidade. Há crianças e adolescentes que perguntam muito, outras nada interrogam e outras, ainda, precisam de um ambiente encorajador para levantar questões. Todos devem ser considerados, são "seres sexuais", portanto devem ter acesso a material informativo sobre a sexualidade e dispor de bibliografia adequada à idade em que se encontram. O diálogo é o exercício natural para o desenvolvimento da relação adulta, para o encontro entre as pessoas (MOIZÉS; BUENO, 2010).

A Escola precisa reassumir o trabalho de educação sexual, mas não para repreendê-la e sim para mudar visões distorcidas ou negadas da sexualidade, sem, contudo, substituir a família, porque a criança não chega à escola sem ideias, mas já com diversas inscrições acerca do sexo.

A interação família-escola torna-se fundamental, para que a sexualidade não se torne alvo da duplicidade de discursos e de atitudes. Deve-se ter em mente que a tarefa da educação sexual pode ser emocionalmente custosa aos professores, uma vez que são pertencentes a uma cultura carregada de equívocos e tabus, e nem sempre, se sentem disponíveis, tranqüilos e maduros frente à própria sexualidade. Mesmo assim, a Escola é o espaço privilegiado para que crianças e adolescentes possam fazer seus questionamentos. Nos debates de sexualidade, os jovens muitas vezes fazem perguntas que os pais e mesmo os professores não se atrevem a fazer (MOIZÉS; BUENO, 2010).

São gerações diferentes, sinalizando relações de fechamento-abertura frente ao discurso do sexo. A educação sexual estimula a troca de ideias e possibilita mudanças nas relações sociais, superando, assim, o machismo, os preconceitos e engodos.

A sexualidade para ser compreendida, não pode ser separada do indivíduo holístico, posto que é moldada nas relações que o sujeito estabelece, desde a mais tenra idade, consigo mesmo e com os outros. O trabalho de educação preventiva, ligado à sexualidade, envolve definição de diretrizes que contemplem a formação integral do adolescente e a participação efetiva de todos integrantes do universo escolar (MOIZÉS; BUENO, 2010).

Os alunos se comportam e se relacionam entre si, tentando buscar reconhecer-se e serem reconhecidos a partir de uma posição sexuada. Nesse caso, é importante discutir e entender como adquirem e constroem posição relativa à sexualidade e gênero. Nas falas dos

adolescentes, de inúmeras formas, a sexualidade aparece como questão primordial, necessitando discussões efetivas sobre o tema (MOIZÉS; BUENO, 2010).

Considerações

Para nós estagiários, este trabalho foi de grande valia e trouxe muito a engrandecer. No projeto observou-se que, os participantes se mostraram à vontade para se expressar de forma escrita e oral. O sucesso alcançado junto aos adolescentes tem um grande valor, não apenas do ponto de vista profissional, como também afetivo. Desde o início, os adolescentes se mostraram receptivos à equipe do projeto, participando de todas as atividades, não só ouviam as explicações, mas interagem fazendo perguntas e respondendo aos questionamentos, com espontaneidade. O desenvolvimento do projeto foi satisfatório, no que diz respeito à interação entre a equipe, e entre os adolescentes. Observa-se a necessidade de trabalhar a sexualidade com os adolescentes dentro da escola, tanto a orientação sexual, como o viés biológico, já que a sexualidade é constituída através da junção dos três eixos, o biológico, o psicológico e o social. E que todos os seres são sexuados independentes do meio em que vivem ou convivem. Formar cidadãos que saibam respeitar as diversidades sexuais e conviver em harmonia na sociedade.

Como profissionais que iremos ser, observamos a necessidade de trabalhar a sexualidade nas graduações que oferecem a licenciatura, porque as maiorias destes profissionais não estão preparadas para lidarem com o tema.

A escola deve ter também uma conexão com a família de seus alunos para que haja um trabalho eficaz, já que este tema perpassa todos os ambientes, tanto o escolar como o familiar.

Assim depreende-se ser necessário o desenvolvimento de um trabalho consistente de Orientação Sexual na escola, com a efetiva participação de todos/as envolvidos/as no processo escolar.

Referências

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEC, 1998.
- MAIA, A. C. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org.). **Sexualidade e educação: aproximações necessárias**. São Paulo: Arte & Ciência, p. 153-179, 2004.
- MOIZÉS, J. S.; BUENO, S. M. V. Compreensão sobre sexualidade e sexo nas escolas

segundo professores do ensino fundamental. São Paulo. **Revista Escola de Enfermagem USP**. v. 44, n.1, p. 205-212, 2010.

ENERGIA TENDO O *LOOPING* COMO TEMA GERADOR: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leidiane Aparecida de Andrade Silva ¹

Ludmila Bolina Costa²

¹Universidade Federal de Uberlândia/FACIP
(leidianeaparecida.fisica@hotmail.com)

²Universidade Federal de Uberlândia/FACIP (ludmilabolina@yahoo.com.br)

Resumo

Este trabalho é o relato de uma experiência de estágio supervisionado, conceituando energia tendo como tema gerador o *Looping*, fundamentando-se na proposta oficial do estado de Minas Gerais, particularmente do Currículo Básico Comum para Física no Ensino Médio (CBC). O estudo deste tópico em sala de aula pode ser realizado de forma interdisciplinar, pois, abrange várias áreas do conhecimento, estando presente em diversos fenômenos e tipos de linguagem do cotidiano. Emerge, assim, a necessidade de abordar a energia em seus significados físicos, como o princípio de conservação, suas formas e os processos de transformação da mesma. Devemos discutir os problemas reais e também construir os significados da linguagem científica. Seguindo a metodologia adotada no CBC, reelaboramos um questionário sobre energia, a fim de catalogar as pré-concepções dos alunos de uma escola de Ituiutaba/MG em relação aos significados de interesse. Este levantamento subsidiará a elaboração de uma sequência didática sob a égide da transdisciplinaridade, na perspectiva da diversidade de contextos científicos particulares em que o conceito é evocado e da diversidade de experiências prévias dos estudantes sujeitos do processo.

Introdução

Com o desenvolvimento da sociedade, a melhoria da qualidade de vida e a sobrevivência da humanidade dependem de nova concepção de produção e uso sustentáveis da energia, os quais estão diretamente intrincados à questão ambiental. O estudo deste tópico em sala de aula pode ser de forma interdisciplinar, pois, abrange várias disciplinas em diversos tipos de conceitos e linguagens. Emerge, assim, a necessidade de abordar a energia em seus significados físicos, como o princípio de sua conservação, suas formas e os processos de transformação. A palavra energia é usada indistintamente na sociedade, eventualmente associada à idéia de força e vitalidade. É importante que os alunos saibam que ela possui um significado próprio na física.

Energia é um conceito muito abrangente e, por isso mesmo, muito abstrato e difícil de ser definido de modo preciso com poucas palavras. A palavra energia, derivada do vocábulo grego *energeia* (significando em ação) (AXT e ALVES 1994) é a propriedade de um sistema que lhe permite existir, ou do ponto de vista físico, realizar trabalho. (Dicionário Aurélio, 2002). Já, para a realização do trabalho, é necessária a aplicação de uma força e, simultaneamente, uma transformação de energia. Quando há a aplicação de uma força e um deslocamento do ponto de aplicação dessa força, pode-se dizer que houve uma realização de trabalho.

Na linguagem do dia-a-dia o termo energia adquire significados e propriedades não reconhecidos pela ciência, como nas expressões comuns “recarregar as energias” ou “descarregar as energias negativas”, no plural mesmo, isso sem falar em outros sentidos mais esotéricos. (Barbosa, Borges, 2006).

É um dos conceitos básicos das ciências naturais para descrever e explicar o funcionamento do mundo, mas é pouco entendido pelos estudantes, e quase sempre também por seus professores. A compreensão e o uso do conceito de energia e de sua conservação na explicação de fenômenos e resolução de problemas não é simples. Uma das fontes prováveis dessas dificuldades é que, conforme as pesquisas em ensino de ciências apontam, os estudantes têm hábitos pouco desenvolvidos de pensar acerca de sistemas, eventos e processos (DRIVER, WARRINGTON, 1985). Particularmente, erros que são frequentes em relação a conceitos de física, sobretudo os conceitos de energia, força e trabalho.

Diferentemente dos currículos tradicionais e da maioria dos livros didáticos, no CBC esse conceito inicia o conteúdo com a mecânica, utilizando a noção prévia que os alunos têm sobre velocidade a partir de situações vivenciadas, pela observação de objetos em movimento e o armazenamento de energia mecânica em dispositivos elásticos (carrinho de corda, arco e flecha, estilingues, etc.) e gravitacionais (moinhos, monjolo e hidroelétricas). O conceito de energia é tratado de forma recursiva no CBC, contendo tópicos sobre conservação da energia e a energia potencial. O CBC destaca a abordagem referenciada ao mundo conceitual que se opõe à abordagem tradicional, uma vez que esta apresenta a teoria antes dos fatos (CURRÍCULO BÁSICO COMUM 2008).

Nessa perspectiva, emerge a necessidade de discutir os problemas reais como: a emissão de luz por uma lâmpada, o funcionamento de um chuveiro, o esfregar das mãos ou o funcionamento do motor de um automóvel, de modo também a construir os significados da linguagem científica, entre outros.

A energia é um conceito muito abrangente e, por isso mesmo, muito abstrato e difícil de ser definido de modo preciso com poucas palavras de um modo preciso (GODOI, COIMBRA e MASCARENHAS, 2006).

Neste artigo os autores citam vários tipos de energia e sua importância para o meio ambiente e vida social.

Uma educação para o uso racional de energia prescinde de elementos que possam forçar uma mudança de comportamento, de atitude e de valores frente às necessidades sociais (DIAS, BALESTIERI, MATTOS, 2005). Já este artigo trata sobre energia elétrica e as importantes funções em transportes coletivos e opções de transportes. Comparando-os uns aos outros.

Relato de Experiência

Este trabalho descreve uma experiência que teve como tema gerador o *Looping*, realizada junto a estudantes do terceiro ano do ensino médio do turno da noite de uma escola pública de Ituiutaba/MG, ministradas pelas estagiárias que por algumas semanas observamos o desenvolvimento da sala e a interação professor-aluno, registrando periodicamente em um diário de bordo.

Seguindo a metodologia do CBC, elaboramos um questionário (Anexo 1) sobre energia, nessa abordagem, os pré-requisitos lógicos têm prioridade em relação às vivências relacionadas à energia, como a importância da energia no nosso dia a dia, lazer e funcionamentos de aparelhos elétricos, o qual foi aplicado a fim de catalogar as idéias que os alunos têm a respeito do significado da palavra energia.

Após a análise dos questionários, verificamos que há muita dificuldade na compreensão do conceito, cujas respostas eram desconexas.

Com isso elaboramos uma aula prática baseada nos Três Momentos Pedagógicos (ANGOTTI e DELIZOICOV, 1990) que enfatizam a construção do conhecimento.

Na seqüência didática, inicialmente comentamos as respostas fornecidas pelos estudantes no questionário, questionando o funcionamento de aparelhos eletroeletrônicos, seu tipo de energia inicial e suas transformações ocorrentes. Após, discutimos sobre o valor energético dos alimentos e as respectivas atividades correspondentes aos valores energéticos. Introduzimos a situação do *Looping*. “Como farei para a bolinha cair no baldinho? Perguntando e anotando no quadro suas respostas. Os alunos foram organizados em grupos de 5 pessoas para cada *looping*”.



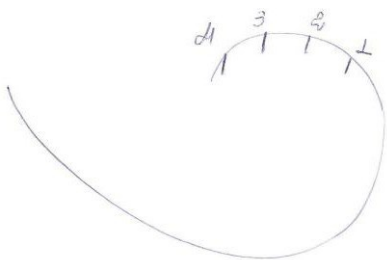
1- alunos realizando a experiência com o *Looping*

Onde eles procuraram responder a questão, a qual estava vinculada a um pós-teste (Anexo 2), pedindo para eles elaborarem um esquema desenhando e descrevendo o que fizeram para a bolinha cair no baldinho disposto em cada pino do *looping*.

Os esquemas feitos por eles e as explicações esboçadas envolviam noções de força, impulso, tempo, velocidade, altura, massa e gravidade. Após o experimento, introduziram-se os conceitos de energia cinética e potencial e sua conservação, mostrando um aparelho do *looping* e pedindo que eles dissessem onde estaria cada forma de energia, e como a bolinha caiu no baldinho para cada pino. Em seguida foram transcritas, as equações das formas de energia cinética e potencial. Igualando as duas expressões, logo no começo perceberam que a massa não influenciava no sistema.

Foi então concluído que as dependências para o fenômeno eram: velocidade, gravidade e altura. Pedimos um exemplo real do *looping*, os estudantes citaram a montanha russa. A discussão resultou em qual seria a altura ideal e de segurança para que o carrinho complete *looping*.

Algumas respostas apresentadas pelos alunos são descritas na seqüência.



esquema do *looping* feita por um grupo de alunos

Baldinho no Pino 1:

- *Impulso, velocidade e tempo;*
- *Não estava conseguindo, ai diminui o percurso percorrido pela bola assim ela perdeu velocidade e acertamos;*
- *Não consegui, pois a força foi totalmente*

fraca; Baldinho no Pino 2:

- *Deu certo porque está perto e teve mais*
- *Consegui pelo aumento da*

velocidade;

- *Conseguimos por que tivemos forças*

moderadas; Baldinho no Pino 3:

- *Deu certo, pois está mais perto, velocidade.*
- *Conseguimos por que tivemos forças*

moderadas; Baldinho no Pino 4:

- *Não tem força, e não tem altura e se a bolinha tivesse mais massa daria certo.*
- *A força não é suficiente para entrar no baldinho, pois falta altura.*

Observações feitas:

- *Para a bolinha cair no pino 4 o looping teria que ter uma inclinação maior;*
- *A velocidade da bolinha também depende da inclinação do looping.*

Quando a bolinha foi solta no começo ela teve uma aceleração constante, ou seja, ela permaneceu na mesma aceleração na descida, após ela chegar ao meio sua velocidade acelera e assim consegue acertar o baldinho e também com o peso da bolinha com o peso da bolinha fica mais fácil de que acertar a bolinha tem em média de 0,5 g e a altura que ela foi solta têm uns 40 centímetros.

Conseguimos acertar em todos, mas acertamos com facilidade no 2º e no 1º pino, pois achamos a altura e a velocidade certa, o 4º foi o que menos acertamos pois não conseguimos a velocidade correta, o 2º e 1º acertamos mais pois o pino estava em um lugar mais plano.

Tivemos algumas dificuldades de realização da prática, pois, no dia agendado, haveria prova de outra disciplina e os estudantes estavam preocupados com trabalhos de outras matérias. Percebemos que não diferente de outros ambientes escolares, todos estavam preocupados com a nota, se o experimento valeria nota. Foi então que o professor falou que iria valer como nota de participação, sendo que na sequência todos tomaram um “banho inesperado” de ânimo, realizando a experiência. Que em seu término, ficaram surpreendidos com suas respostas, observando que muitas estavam corretas.

Os alunos demonstraram que a experiência foi útil para a compreensão do fenômeno energia, mostrando facilidade nas respostas às perguntas feitas por nós.

Nossa intenção foi desenvolver um ambiente de aprendizagem que auxiliasse os estudantes a revisarem e reelaborarem seus modelos de energia. Para permitir que isso

acontecesse, julgamos importante valorizar o conhecimento prévio fragmentado deles sobre o tema. Desejamos, ao mesmo tempo, criar condições para o debate e para discussões em sala de aula, facilitando a explicitação para eles mesmos de seus entendimentos de energia a partir de suas exposições, das dos colegas e do professor.

Considerações Finais

Reconhecer a energia como algo indispensável ao funcionamento da vida e saber que a dependência social da mesma tem crescido progressivamente ao longo da história humana é o objetivo central desse tipo de proposta. A experiência realizada ajuda o aluno a compreender contextos da interpretação de fenômenos e processos naturais, assim como aqueles

implementados pelo homem, e do problema ambiental decorrente do uso irracional de algumas fontes de energia. Neste caso não foi diferente, pois os alunos se sentiram motivados a partir do momento que a teoria se relacionava com a prática. Pois as fórmulas apresentadas em quadro, começavam a ter sentido no momento da realização da experiência.

Anexo 1

Questionário

1. Das coisas à sua volta, quais, em sua opinião, estão mais diretamente relacionadas com a energia?
2. Diga quais conceitos físicos (dos que você conhece) estão relacionados com o de energia?
3. No Brasil o governo adotou o horário de verão para economizar energia, qual o consumo mensal de energia elétrica em sua residência? (Se lembrar somente o valor em reais saiba que cada kWh é R\$ 0,57) .
 - Você concorda com a adoção do horário de verão? E que há economia de energia nesse período? Argumente.
 - Você acha que poderiam ser adotadas outras medidas para economizar energia?Quais?
4. Na lata de nescau consta a seguinte frase: “Nescau, energia que dá gosto, um copo de leite com Nescau nos fornece 200 Kcal, que é suficiente para meia hora de um esporte de resistência, como a corrida.” Com suas palavras, diga o que você entendeu desse texto.
5. Afinal o que você entende por energia?

6. Um carro flex, para percorrer 10 Km, gasta, em média, 1 litro de gasolina ou 1,3 litros de álcool. Porque gastamos mais álcool do que gasolina?

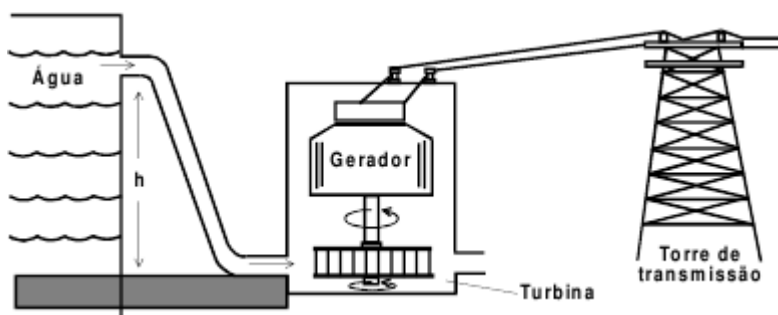
7. Você já andou de montanha russa? Por que as pessoas que estão no carrinho não caem quando fazem o *Looping*?



Anexo 2

1. Após nosso estudo sobre energia, qual a definição você daria para energia?

2. (ENEM 98) Na figura a seguir está esquematizado um tipo de usina utilizada na geração de eletricidade.



Analisando o esquema, é possível identificar que se trata de uma usina:

- a) hidrelétrica, porque a água corrente baixa a temperatura da turbina.
- b) hidrelétrica, porque a usina faz uso da energia cinética da água.
- c) termoeétrica, porque no movimento das turbinas ocorre aquecimento.
- d) eólica, porque a turbina é movida pelo movimento da água.
- e) nuclear, porque a energia é obtida do núcleo das moléculas de água.

3. Desenhe esquematizando como que você fez para que a bolinha caísse no baldinho.

Referências

ANGOTTI, J. A. P.; DELIZOICOV D. (1990). Metodologia do Ensino de Ciência. São Paulo: Cortez.

BARBOSA.J.V.P.; BORGES.A.T.; O ENTENDIMENTO DOS ESTUDANTES SOBRE ENERGIA NO INÍCIO DO ENSINO MÉDIO. Cad. Brás. Ens. Fís., v. 23, n. 2: p. 182-217, ago. 2006.

COIMBRA,D.,GODÓI,N. e MASCARENHAS, Y.P., (2009). Educação de jovens e adultos: uma abordagem transdisciplinar para o conceito de energia, Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.8 N°2 (2009)

CURRÍCULO BÁSICO COMUM, Centro de Referência Virtual do Professor; Orientação pedagógica - Tópico 4: O Conceito de Conservação, Física - Ensino Médio

- SEE-MG/2008, disponível em http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA PROPOSTA VISANDO MINIMIZAR O DISTANCIAMENTO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NA ESCOLA

marcialeite@mat.pontal.com.br

Marcia Leite Silveira – UFU/FACIP¹

Vlademir Marim – UFU/FACIP²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo relatar uma experiência vivida dentro de uma escola pública da cidade de Ituiutaba/MG que foi possível por meio da disciplina Estágio Supervisionado III, do curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Durante a disciplina, a estagiária vivenciou as práticas do professor e também aspectos quanto às relações professor-aluno e formas de avaliação. Relataremos uma proposta didática planejada e aplicada pela estagiária no 3º ano do Ensino Médio, visando a interpretação em problemas envolvendo Análise Combinatória, uma vez que foi percebida uma relevante dificuldade dos alunos em relação à interpretação de exercícios envolvendo tais conceitos. O estágio muito contribuiu para minimizar o distanciamento entre a teoria estudada na Universidade e a realidade vivenciada dentro da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Práticas Educativas; Formação.

CONTEXTO DO RELATO

Visando contemplar uma formação de alto nível, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Campus Pontal investe em um Estágio Supervisionado de qualidade, o qual propicia ao aluno presenciar experiências no âmbito escolar que não são possíveis somente por meio de aulas teóricas.

Este estágio tem como objetivo possibilitar ao graduando vivências de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua futura profissão; promover a articulação teoria e prática e favorecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social.

Este trabalho apresenta algumas experiências vivenciadas durante o Estágio Supervisionado III, bem como uma proposta didática elaborada e realizada pela estagiária em uma sala de aula do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de Ituiutaba.

¹ Graduanda do curso de Matemática – e-mail: marcialeite@mat.pontal.ufu.br

² Professor do curso de Matemática e coordenador do Estágio Supervisionado – e-mail: marim@pontal.ufu.br

DETALHAMENTO

A disciplina Estágio Supervisionado III possui carga horária de 150 horas, sendo essas

divididas em 30 horas teóricas dentro da Universidade e 120 horas práticas. Da carga horária prática, 60 horas são na escola e 60 horas são voltadas para a realização dos relatórios e para a observação do espaço físico e da parte documental da escola concedente.

Durante as observações realizadas na escola, a estagiária examina aspectos relacionados ao espaço físico, os recursos humanos e materiais bem como aos documentos da escola. A proposta inicial da disciplina era a de que todas as aulas fossem assistidas no Ensino Médio, porque no Estágio Supervisionado I e II as aulas foram no Ensino Fundamental. Todavia, devido à greve dos professores do estado de Minas Gerais, que deixou a escola sem aulas durante quarenta e oito dias, o estágio foi prejudicado e, para que a estagiária conseguisse completar sua carga horária de 72 horas/aula, seria necessário completar a carga horária no Ensino Fundamental.

A escola foi escolhida pela estagiária por ter sido onde ela estudou os três anos do Ensino Médio. Por esse motivo, considerou interessante voltar agora com um outro olhar acerca do ambiente e do processo de ensino e aprendizagem.

Durante 72 horas/aula, a estagiária observou aspectos relacionados ao conteúdo trabalhado pelas professoras, à metodologia, à avaliação, à relação professor-aluno e aos materiais utilizados pelas docentes. A estagiária anotava todas essas observações com o objetivo de posteriormente relatá-las formalmente no relatório final do Estágio, que deveria ser entregue no final do primeiro semestre de 2010.

Uma das propostas apresentadas pelo professor da Universidade responsável pela disciplina foi o da elaboração e execução de um plano de aula ou de uma sequência didática, que deveria ser planejada pela estagiária juntamente com a professora da escola concedente e a universidade. Plano este que deveria ser pautado nas aulas teóricas, nos textos lidos e nas observações realizadas na sala de aula.

Durante as observações e conversas com os alunos, a estagiária e a professora da escola detectaram a dificuldade dos discentes quanto à interpretação de problemas relacionados aos conteúdos de Análise Combinatória, que tinha sido o último conteúdo ministrado na escola. Os alunos, em sua maioria, não sabiam ler um problema relativo a este conteúdo e decidir do que se tratava, se era um problema de arranjo, de permutação ou de combinação.

De acordo com Ponte (2002), não basta ao professor conhecer teorias, perspectivas e resultados de investigação, ele deve ser capaz de construir soluções adequadas para os diversos aspectos da sua ação profissional, o que requer uma capacidade de lidar com situações concretas, competências que devem ser desenvolvidas ao longo de sua

formação, desde a graduação até durante sua carreira profissional.

Sendo assim, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) do Ensino Médio (1999), a Matemática deve ser ensinada visando alcançar nos alunos capacidades relacionadas à leitura, escrita e interpretação, compreensão e transformação de sua realidade, para que saibam analisar e compreender a situação proposta, sendo capazes de tomar a melhor decisão na resolução de problemas.

Logo, a partir daí foi elaborado e discutido com o professor da Universidade uma proposta didática que visava esclarecer tais dúvidas. Este planejamento foi feito visando atender as dificuldades apresentadas, tendo em vista a afirmação de Fusari (1998), de que o planejamento deve ser concebido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um processo de reflexão.

Esta proposta didática foi ministrada no 3º ano “A” do Ensino Médio, em junho de 2010, ocasião em que estavam presentes, além da estagiária, a professora da turma, o professor do estágio e 34 alunos.

Sendo assim, o conteúdo trabalhado foi Análise Combinatória, sob o tema *Relacionando Problemas de Contagem*. O objetivo da proposta foi revisar os conteúdos estudados ao longo do 1º bimestre envolvendo análise combinatória, visando a interpretação de problemas, a compreensão e aplicação, neles, dos conceitos de arranjo simples, permutação simples e combinação simples.

A sala foi dividida em grupos de 5 alunos cada; foi apresentado no datashow um resumo do conteúdo e os problemas propostos. Foram três problemas, sendo um de arranjo, um de permutação e um de combinação. Em seguida, os alunos tiveram um tempo para resolvê-los. Após a resolução dos problemas foi apresentado um trecho de uma teleaula do Telecurso 2000.

Neste momento, a estagiária, juntamente com a participação dos alunos, relatou em uma cartolina qual o procedimento utilizado em cada exercício e o porquê de sua escolha, apresentando as diferenças e relacionando com o vídeo. Em seguida terminamos de assistir ao vídeo para compararmos sua explicação com o que os alunos escreveram no cartaz.

Foram utilizados os seguintes materiais: folha com o resumo do conteúdo, computador, datashow, folha de exercícios e DVD do Telecurso. A avaliação aconteceu durante a resolução dos problemas propostos e na confecção do cartaz, os alunos foram avaliados com base em uma tabela que mostrava se haviam conseguido interpretar o problema, aplicar o que estava sendo solicitado e encontrar a solução. No momento da avaliação, a estagiária teve a colaboração da professora supervisora.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Ponte (2002) afirma que, na formação do graduando dos cursos de licenciatura, não é suficiente apenas a teoria estudada na Universidade, uma vez que a formação do professor não acontece sem sua participação nos problemas e indagações vivenciadas no âmbito escolar.

O Estágio Supervisionado, por sua vez, possibilita essa inserção do graduando na escola de Educação Básica, dando-lhe a oportunidade de vivenciar o cotidiano do professor, bem como as relações estabelecidas a partir do convívio no ambiente escolar. Segundo o PCN do Ensino Médio, a Matemática tem um papel importante na formação do aluno, que é o de lhe proporcionar a capacidade de leitura, investigação e interpretação de problemas, para assim tomar a melhor decisão para solução do mesmo. A proposta didática elaborada pela estagiária, juntamente com a professora supervisora e o professor da graduação, visa proporcionar ao educando a habilidade de interpretação e resolução de problemas envolvendo Análise Combinatória.

CONCLUSÃO

O Estágio Supervisionado tem um papel relevante na formação acadêmica do licenciando, uma vez que é por meio das experiências vivenciadas nesta disciplina que o graduando tem os primeiros contatos com a realidade escolar, realidade essa que muito se distancia das teorias estudadas nas salas de aula das Universidades.

A proposta didática elaborada apresentou resultados significativos, pois vários alunos comentaram que, depois das explicações e exemplos vistos na aula, adquiriram uma melhoria na capacidade de interpretação de problemas relacionados à Análise Combinatória.

Sendo assim, a estagiária se apresenta satisfeita com relação aos resultados, apesar de sabermos que muito ainda deve ser realizado em busca da melhor formação dos nossos alunos da Educação Básica.

Aprender nem sempre é um processo prazeroso; muitas vezes é um caminho árduo, difícil, porque o aprendiz está em busca do que não sabe, e para ele essa busca torna-se significativa pela necessidade do aprendizado ou então para o enriquecimento de seu próprio conhecimento.

Esse desafio em nossa educação tem que ser enfrentado pelos educadores e pelos alunos. A escola necessita fornecer condições para que o professor possa desenvolver suas metodologias em relação ao espaço, tempo e ambiente, em favor do aluno que não

aprendeu. O momento da aprendizagem é um processo particular para cada aluno; não se pode acreditar que todos aprendam ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com as mesmas metodologias.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Secretária de Educação Fundamental. Brasília, MEC, 1999.
- FUSARI, J. C. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas*. Série Idéias, n. 8. São Paulo: FDE, 1998.
- PONTE, J. P. *A vertente profissional da formação inicial de professores de matemática*. Departamento de Educação e Centro de Investigação em Educação Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2002.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA: REFLEXÕES DE UMA PRÁXIS PEDAGÓGICA

valeria@pontal.ufu

.br Valéria Moreira Rezende –

FACIP-UFU

Gláucia Signorelli de Queiroz Gonçalves – FACIP-UFU

Resumo

Este trabalho se propõe a relatar a experiência vivenciada por nós professoras no Curso de Pedagogia com o Estágio Supervisionado. Entendendo que o estágio é parte do processo de formação do aluno estabelecendo a interlocução entre a formação acadêmica e o mundo profissional, procuramos articular o estágio como componente curricular que visa à aplicação dos princípios e conceitos da aprendizagem acadêmica e a consolidação da relação teoria-prática como forma de assegurar ao discente uma prévia dos desempenhos profissionais que ao término no curso estarão sob sua responsabilidade. A atividade desenvolvida entre professoras e alunas envolve o movimento ação-reflexão-ação e busca contribuir para a legitimação de paradigmas formativos em que a relação teoria e prática fundamentada, vivenciada e dialogada oportunize conhecer a realidade, tonando-se *locus* e objeto da práxis educativa.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Práxis pedagógica, construção do conhecimento.

Introdução

A proposta deste trabalho tem o objetivo relatar experiências da prática pedagógica do Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, campus da Universidade Federal de Uberlândia que teve início no segundo semestre de 2009. A concepção, a forma, os questionamentos e intervenções envolvendo teoria e prática com interface da pesquisa, que tem sido realizada pelas estagiárias sob a coordenação das professoras-supervisoras é o objeto deste relato.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, em seu artigo 4º estabelece que os professores licenciados em Pedagogia, exercerão funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de

apoio

escolar e em outras áreas nas quais os conhecimentos pedagógicos sejam previstos. Além desses campos, o licenciado atuará na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, exercendo funções referentes ao planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas e projetos do setor da educação e ainda de experiências educativas não escolares. E também a Lei Federal nº 11.788, de 25/09/2008 dispõe sobre o estágio de estudantes quanto a definição, classificação, relações do estágio, atribuições da instituição de ensino, da parte concedente e das atribuições do aluno estagiário.

O estágio é parte do processo de formação do aluno estabelecendo a interlocução entre a formação acadêmica e o mundo profissional. É o componente curricular que visa à aplicação dos princípios e conceitos da aprendizagem acadêmica e a consolidação da relação teoria-prática como forma de assegurar ao discente uma prévia dos desempenhos profissionais que ao término no curso estarão sob sua responsabilidade.

O art. 1º da Lei 11.788 de 25/09/2008, define o estágio como “[...] ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior”. (Lei 11.788 de 25/09/2008 s/p)

O estágio se fundamenta ainda em um compromisso formalizado entre o estagiário, a instituição de ensino e a escola com base em um plano de atividade que materializa a extensão ao ambiente de trabalho do projeto pedagógico desenvolvido nas disciplinas do currículo escolar.

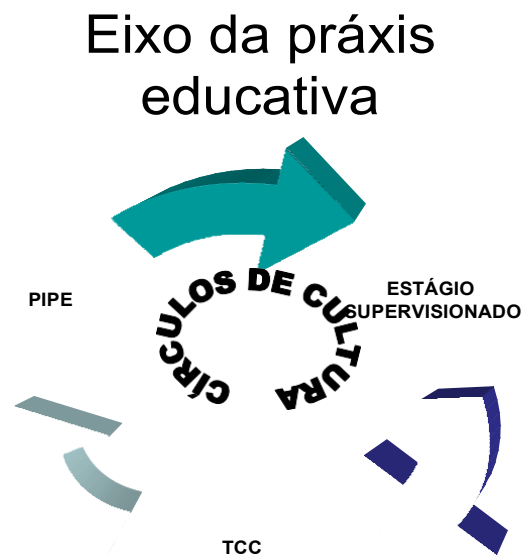
A operacionalização do Estágio Supervisionado

Em consonância às diretrizes, o Curso de Pedagogia da FACIP/UFU normatiza e regulamenta o Estágio Supervisionado por meio do *Projeto Político Pedagógico* e do *Regulamento do Estágio*, que congrega um conjunto de orientações específicas.

O Estágio Supervisionado integra as dimensões teóricas e o **eixo da práxis educativa** e articula de forma interdisciplinar os conteúdos dos eixos: *os sujeitos como fazedores de história, multiculturalismo e o respeito pelo diverso e Tempo e espaços dialógicos em construção*, por meio de procedimentos de docência supervisionada. O conjunto de disciplinas teóricas e práticas distribuídas nos três eixos dão o formato de integralidade, conexão e sintonia entre as mais diversas áreas

do conhecimento.

O **eixo da *práxis* educativa** não se restringe ao Estágio Supervisionado, mas inicia-se com o Projeto Integrado de Prática Educativa – PIPE distribuídos em cinco semestres PIPE I ao PIPE V, em continuidade o Estágio Supervisionado e culmina com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, permeados pelos Círculos de cultura. Esse conjunto de elementos expressa propostas que visam fomentar investigações, reflexões e proposições de atividades teóricas e amalgamada pela investigação científica práticas consideradas importantes para a formação de professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Gestão em espaços escolares e não escolares, dando sustentação para os ciclos de formação, conforme expressa a figura abaixo:



A organização curricular do Estágio Supervisionado assim se apresenta:

Fase	Período	CH	Eixo	Tema	Objetivo
Estágio Supervis. I	6º	90 h	Gestão Escolar	Ação da prática educativa problematizada: a atuação do gestor educacional	Agir na realidade da escola, a partir das observações e análises feitas ao longo do PIPE, no que se refere ao trabalho do gestor educacional
Estágio Supervis. II	7º	105 h	Educação Infantil	Sala de aula: que espaço é esse?	Observar e analisar a sala de aula como espaço de construção de conhecimento.
Estágio Supervis. III	8º	120 h	Ensino Fundamental	Elaboração, execução e avaliação do Plano de Aprendizagem	Planejar e avaliar a ação docente
Estágio Supervis. IV	9º	90 h	Espaços não escolares	Intervenção do pedagogo além	Identificar questões problematizadoras no

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia

O Plano de Ação das atividades a ser desenvolvido no Estágio Supervisionado pelos alunos estagiários segue os seguintes passos

- Observação em campo** – A observação consiste no uso atento dos sentidos num objeto ou situação, na sua manifestação espontânea, para adquirir um conhecimento determinado sobre um ou mais aspectos da realidade.
- Registro no Diário de Bordo** – o registro sistemático de observações, participações e experiências vivenciadas no campo de estágio, nos diários de bordo, constitui o recurso básico para a sistematização da experiência prática,
- Participação** – em atividades da Escola, da sala de aula ou do ambiente educativo. A

a				dos muros da escola.	contexto não-escolar a partir do diagnóstico e análise feitos ao longo do eixo da práxis educativa.
r					
t					
i					
c					

ipação do aluno estagiário envolve a sua colaboração ativa no planejamento, realização ou avaliação das atividades

- Investigação na Realidade** – pesquisas e estudos científico-pedagógicos: que envolvam atividades de produção e difusão de conhecimentos do campo educacional em articulação com as práticas pedagógicas e de pesquisa. A pesquisa, neste caso, objetiva investigações que apoiem práticas educativas em contextos escolares e não

escolares.

- a) **Docência Supervisionada** - na Educação Infantil ou anos iniciais do Ensino Fundamental. É a oportunidade de ação pedagógica efetiva em sala de aula destina-se aos alunos estagiários nas escolas-campo de estágio, sob a coordenação do professor Supervisor de Estágios e a colaboração do professor da classe. São aulas, desenvolvimento de projetos ou programas, sob a assistência dos professores. (Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia, p. 10)

Os alunos estagiários são acompanhados pelos professores-supervisores que ministram as aulas de estágio; fornecem embasamento teórico-metodológico para a realização da pesquisa de campo; orientam na construção, execução e análise dos instrumentos a serem utilizados no estágio; utilizados na pesquisa e na prática pedagógica, acompanham os estagiários nas escolas desde o momento de firmarem o termo de compromisso até as atividades de encerramento na escola e definem o conteúdo e a forma de apresentação do relatório final.

Associado a esse acompanhamento os estagiários contam também com professores-orientadores, responsáveis por construir com os alunos o referencial teórico da pesquisa realizada nos campos de estágio; reunir-se com os alunos sob sua orientação, nos horários determinados na coordenação do estágio; acompanhar o Registro das Atividades para tomar ciência das ações desenvolvidas nas instituições campo; orientar a elaboração e escrita dos produtos finais produzidos ao longo dos semestres letivos e solicitar o cronograma de trabalho dos alunos sob a sua orientação definindo, assim, um cronograma de orientação.

O momento da sala de aula tem sido gratificante, pois as estagiárias trazem suas experiências, suas dúvidas, fazem conexão com o referencial teórico estudado e o que observam na prática, fazem grupo de discussão, relacionam filmes como referência da prática educativa. As estagiárias dos espaços não escolares trazem suas experiências inéditas de ambientes até então desconhecidos, mas ricos em vivências. Na apresentação dos seminários os grupos compartilham uns com os outros um rol de experiências enriquecedoras capaz de amalgamar o processo de formação das alunas.

As atividades dos Estágios Supervisionados são de conhecimento do cotidiano educativo, co-participação, construção e desenvolvimento de projetos em parceria com os campos concedentes, intervenção pedagógica (regência), docência, supervisão, orientação, coordenação, e avaliação.

Fundamentação da práxis educativa do estágio

Assim definida a operacionalização da atividade de estágio supervisionado,

faz-se necessário estabelecer um caminho teórico-prático para sua realização. Para tanto, buscamos referência em Pimenta e Lima (2009) que apontam o estágio como um campo de conhecimento no qual se dá a aproximação entre atividade teórica e prática, que aproxima o aluno da realidade, que o capacita a compreender e a enfrentar o mundo do trabalho, além de contribuir para a formação de sua consciência política e social. Para as autoras, é na prática e com reflexão sobre ela, que o professor em formação consolida ou revê ações, encontra novas bases e descobre novos conhecimentos de atuação.

Isso posto, entendemos que é o estágio é uma oportunidade de aprendizagem da profissão docente e de construção da identidade profissional, em cujo espaço é possível compreender o sentido da profissão, o que é ser professor em nossa sociedade, como ser professor, a escola e sua realidade concreta, a realidade dos alunos e professores e outros aspectos inerentes ao campo da educação.

A banalização do conhecimento teórico / prático revela a concepção distorcida na formação dos professores que resulta na reprodução dessa deficiência na prática do professor. Com o propósito de propiciar vivências para a aquisição de habilidades na operacionalização de saberes teórico-metodológicos, na elaboração, organização e avaliação de projetos pedagógicos alternativos, a formação do aluno estagiário se faz de forma dinâmica e integradora.

Barreiro e Gebran (2006) defendem o estágio como *locus* de reflexão e formação da identidade, pois nesse espaço o aluno vivencia embates que, numa perspectiva

reflexiva e crítica pode contribuir com sua formação. Nesse sentido Freitas (2009 p. 100) afirma: “A reflexão teórica sobre a realidade, parte indissolúvel do processo de conhecimento, não pode ser diletante, mas em função da ação transformadora. Sem essa atividade prática, sem objetivação no trabalho, a teoria se reduz à mera especulação”.

É, portanto, nessa perspectiva que o Estágio Supervisionado do curso de Pedagogia da FACIP/UFU está sendo desenvolvido. O movimento ação-reflexão-ação é constante e busca contribuir para a legitimação de paradigmas formativos em que a relação teoria e prática fundamentada, vivenciada e dialogada oportunize conhecer a realidade, tonando-se *locus* e objeto da práxis educativa.

Considerações finais

Os cursos de formação de professores devem rever suas propostas

pedagógicas de modo a propor situações didáticas em que os professores em formação coloquem em uso os conhecimentos que aprenderam ou estão aprendendo. A prática reflexiva proporciona ao professor oportunidade de novas descobertas e de rever conceitos e ações equivocados. O estágio não deve ser visto como um apêndice, mas conteúdo estruturante que dá sentido ao corpo de conhecimentos teóricos que o aluno aprende. Ele não vem antes, nem fica para depois, mas acontece em conjunto de modo agregado com reflexão e ação junto às demais áreas do conhecimento.

Nosso esforço tem sido assumir o estágio supervisionado de forma dinâmica, profissional, produtora de possibilidades de abertura para mudanças. Entendemos que o futuro pedagogo deve essencialmente encarar a docência e a gestão de organizações escolares e não escolares como atividades essenciais e transformadoras da realidade. O trabalho assim compreendido é considerado princípio articulador da prática-teoria-prática – práxis pedagógica. Para cumprir tal princípio, é indispensável que esteja em permanente contato com as instituições educacionais, escolares e não escolares, observando, analisando e problematizando as questões da gestão educacional e das práticas de ensino-aprendizagem.

Nessa dinâmica que inclui a leitura crítica da realidade educacional e a conseqüente proposta de atuação por parte do estagiário, reside a vivência da práxis criativa que é o movimento dialógico entre o conhecimento que se converte em ação transformadora e a conversão da ação em conhecimento.

A partir desta concepção é possível pensar na possibilidade de realização do estágio como método de formação de futuros profissionais da educação, desenvolvendo

posturas e habilidades de pesquisador no estagiário, a partir da intervenção nas situações de ensino-aprendizagem e da elaboração de projetos que lhes permitam ao mesmo tempo compreender e problematizar as situações que observam. Nesse caso, os estagiários estariam buscando novo conhecimento e novos dados que são percebidos a partir de uma postura investigativa que pode ser observada nos relatos feitos pelas alunas:

[...] constatamos o estágio supervisionado como um rico campo de conhecimento, que abarca dimensões políticas, sociais, afetivas e cognitivas, fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica comprometida com a formação dos educandos. (Aluna II – 7º período)

...considero a prática do estágio por meio de observação, participação,

problematização, investigação, análise e intervenção, mediados pela reflexão, imprescindível para a formação da identidade docente. (Aluna I - 7º período)

O estágio tem nos dado a oportunidade de relacionar a teoria estudada com a prática vivenciada na escola, conhecendo assim o sentido da profissão docente e a realidade da escola pública. (Aluna IV – 7º período)

Referência Bibliográfica

BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas & GEBRAN, Raimunda Abou. *Prática de Ensino e estágio supervisionado na formação de professores*. São Paulo: Avercamp, 2006.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de diretrizes e bases da educação nacional). 1996

_____. Lei 11.788 de 25 de novembro de 2008 (Dispõe sobre o estágio de estudantes). 2008

FREITAS, Helena C. L.O. *O trabalho como princípio articulado na prática de ensino e nos estágios*. São Paulo: Papirus, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2009.

RIBEIRO, Betânia de Oliveira Laterza et all. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Pedagogia*. Ituiutaba, 2007

REZENDE, Valéria Moreira. *Regulamento do Estágio Supervisionado do Curso de Graduação em Pedagogia*. Ituiutaba, 2009

EXPERIÊNCIA DE ANÁLISE DE UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA

Thiago Rodrigues Soares – Graduando em Geografia pela Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – soarescrvg@gmail.com

Luciana Domingues Chaves – Graduanda em Geografia e bolsista do Programa de Educação Tutorial do curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia – lucianalucilly@hotmail.com

Leilaine de Fátima Ferreira – Graduanda em Geografia e bolsista da PROEX da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia
leilaine-de-fatima@hotmail.com

Patrícia Francisca de Matos – Professora do curso de Geografia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia
patricia.lageaufu@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho foi desenvolvido no âmbito da disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas IV, pelos alunos do curso de Geografia da FACIP/UFU. O objetivo deste estudo é analisar um livro didático de Geografia da 5ª série do Ensino Fundamental, a fim de apontar as principais características que facilitam ou dificultam o processo de aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos desta ciência, bem como apontar e criticar possíveis limitações para sua utilização em sala de aula pelo professor. A avaliação se mostra uma prática importante quando observado o fato de que o livro didático é não só a principal, mas muitas vezes a única ferramenta da qual dispõe o professor em sala de aula. A metodologia utilizada consistiu na leitura e análise de material bibliográfico. Por fim, foi elaborado um relatório caracterizando os principais aspectos positivos e negativos da obra.

A ATIVIDADE

Este trabalho consiste numa experiência de avaliação de livros didáticos dos alunos do curso de Geografia da FACIP/UFU, no âmbito da disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas IV. O objetivo desta pesquisa é analisar um livro didático de Geografia da 5ª série (atual 6º ano) do Ensino Fundamental, a fim de direcionar uma discussão crítica acerca de seus conteúdos. Tal atividade mostra-se de vital importância para um contato mais próximo dos graduandos em Geografia com a principal ferramenta de aprendizagem utilizada pelo professor em sala de aula: o livro didático.

“Vivemos numa sociedade letrada e, por isso, o ensino se pauta, fundamentalmente, no texto escrito”. (SPOSITO, 2008, p. 55). É através do conhecimento especificado no livro didático que o professor executa a tarefa de ensinar

seus alunos, capacitando-os para uma melhor interpretação da realidade em que vivem. Essa, pelo menos, é a tarefa do educador. No entanto, para que isso seja possível, não desconsiderando a capacidade de inovação do professor, o livro didático precisa dispor de certas características que apontem a viabilidade de sua utilização. Sendo assim, a avaliação de seus aspectos consiste numa importante prática para garantir uma melhor aprendizagem dos alunos. A preocupação com a qualidade deste instrumento deve ser incessante.

A atividade se deu através da análise dos capítulos do livro por meio de alguns critérios: qualidade e clareza do conteúdo geográfico, relação entre as imagens e os conteúdos, qualidade dos mapas da obra, utilização de uma linguagem acessível ao entendimento dos alunos e sugestões de atividades alternativas para a dinamização da prática docente. Tais critérios foram definidos a partir de parâmetros já utilizados por Sposito (2008), considerando também as determinações dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

RESULTADOS

Em geral, os resultados da análise foram muito positivos. A seguir os abordaremos de acordo com cada critério de análise adotado.

Quanto à clareza e qualidade do conteúdo geográfico foram feitas algumas ressalvas. De fato, algumas temáticas da ciência geográfica são de entendimento complexo, com conceitos de difícil interpretação e às vezes vagos. No entanto o livro didático analisado apresenta uma grande diversidade de conceitos que facilita o entendimento dos alunos e o próprio trabalho do professor. Referindo-se a procedência do conteúdo não foram feitas considerações negativas. Nota-se também a forte conexão entre as imagens utilizadas e os assuntos dos textos, enriquecendo a obra e contribuindo, inclusive, para um maior interesse do aluno pelo livro didático.

Os mapas são, por excelência, as principais ferramentas da Geografia. Neste sentido, precisam ser de fácil entendimento e abundantes em qualquer livro desta ciência. Os mapas da obra analisada são de notável qualidade: além de serem versáteis e muito utilizados, contém todos os elementos necessários para a caracterização de um mapa: escala, legendas, coordenadas geográficas, orientação geográfica e título.

A linguagem utilizada é muito acessível, auxiliando significativamente a

apreensão das temáticas estudadas. Quanto às sugestões de atividades, estas aparecem constantemente ao final de cada capítulo, com dinâmicas, textos, exercícios, além de indicações de outros livros e filmes.

Em linhas gerais considera-se que os resultados obtidos foram positivos. Tal experiência proporcionou um olhar crítico acerca do livro didático, mostrando sua relevância na prática docente e no processo de aprendizagem do aluno. É uma ferramenta versátil e extremamente necessária, o que não significa que o professor não precise ser um agente criativo. Antes de tudo, a prática docente é determinante no processo de construção de um aluno crítico, preparado para encarar a realidade de maneira concreta e verdadeira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro didático não deve ser considerado o agente único e responsável pela construção do aluno em sala de aula. O professor não é um simples reproduzidor de conhecimentos. Independente da qualidade do livro, os educadores precisam procurar novos meios de desenvolver o conhecimento geográfico, buscando inovações em suas metodologias, tirando a total responsabilidade pelo ensino-aprendizagem que o livro didático adquiriu. Este se constitui um desafio que todo professor, a nível fundamental e médio, precisa se propor para uma melhor formação de nossos jovens e crianças.

Justamente por ser o principal instrumento de disseminação do conhecimento em sala de aula, a escolha do livro didático deve ser criteriosa, preocupada com a qualidade do mesmo e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (org.). **Livros Didáticos de Geografia e História: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. 211p.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Geografia/Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília DF: MEC/SEF, 1998.

EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO FUNDAMENTAL EM ITUIUTABA-MG

Isaura Melo Franco-UFU/FACIP

isaurafranco@hotmail.com

Mírian M. Menezes Venâncio- UFU/FACIP

mirian.me.ve@hotmail.com

Emilia Prado de Urzedo-UFU/FACIP

emiliaurzedo@hotmail.com

Helena Maria da Silva Aguiar-UFU/FACIP

leninhaguiar@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho faz parte do relatório de estágio supervisionado II, de quatro graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, ocorrido no período correspondente aos meses de abril a junho de 2010 em uma escola pública de ensino fundamental da cidade de Ituiutaba-MG. O principal objetivo consistiu na contribuição em nossa formação como pedagogas, por meio do conhecimento da realidade da profissão docente, da escola e da realidade dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental presentes na escola observada, nos possibilitando o exercício da práxis pedagógica, através do processo de observação, reflexão e intervenção a partir da realidade vivenciada.

Introdução:

Para a execução deste trabalho partimos do entendimento do estágio como um campo de conhecimentos fundamentais em nosso processo de formação como pedagogas. Visto que, pretendemos superar o distanciamento entre universidade e escola, passando a compreender esta última em seu cotidiano, de forma que possamos decifrar suas realidades múltiplas e heterogêneas, estando atentas as suas particularidades em sua contextualização na sociedade. Para que dessa forma, o estágio se torne um importante espaço de mediação reflexiva e investigação compatibilizada com o processo dialógico na produção de saberes pedagógicos.

De acordo com a observação de 20 horas na instituição pública de ensino fundamental, referente à prática do estágio supervisionado, identificamos que na sala de aula de turno vespertino do terceiro ano observada, existia um grupo de 11 alunos, dos 34 presentes, em que a maioria não se encontravam alfabetizados, os quais se enquadravam no nível silábico. Pois, segundo Ferreiro & Teberosky nesse nível as crianças compreendem que as diferenças na representação escrita estão relacionadas ao "som" das palavras, o que leva a sentirem a necessidade de usar uma forma de grafia para cada som.

Em relação à cultura da escola, percebemos que esta trabalha em uma perspectiva incompatível com os fundamentos de uma proposta pedagógica democrática, que considere a participação de todos em um trabalho coletivo. Pois é notável a falta de espaços que considerem as multiplicidades de vozes dos sujeitos envolvidos.

De um modo geral, a observação na prática do estágio supervisionado nos possibilitou a oportunidade de relacionamento da teoria estudada com a prática vivenciada na escola, conhecendo assim o sentido da profissão docente. Além de nos proporcionar, segundo Pimenta e Lima (2009) na reflexão da práxis, aprender com os profissionais que já possuem experiência na atividade docente.

Percebemos também a necessidade de um atendimento especializado aos alunos da sala do 3º ano com maiores dificuldades, para o processo de apropriação da habilidade da leitura. Contribuindo assim para a superação das expectativas da escola referente à realização da Prova Brasil, que se realizará em Junho deste ano.

Assim se fez necessário e pertinente a concretização do projeto de intervenção, por meio de uma seqüência didática que tenha como objetivo proporcionar um avanço significativo no processo de aquisição do sistema de leitura e escrita por esses alunos.

Entendemos que esse processo se dá a partir da conquista dos princípios alfabéticos e ortográficos que possibilitam ao aluno a ler e escrever com autonomia. O desafio foi conciliar os processos de letramento e alfabetização entendendo que se alfabetiza letrando.

2- Projeto de Intervenção

Para a elaboração da seqüência didática apresentada como projeto de intervenção, nos apoiamos em conhecimentos produzidos pela teoria construtivista de Emilia Ferreiro. Pois, estes abandonam as concepções mecanicistas sobre o processo de alfabetização e seguem os pressupostos construtivistas/ interacionistas de Piaget. Na

perspectiva, em que o educando, passa a ser visto como um agente e não como um ser passivo que recebe e absorve o que lhe é "ensinado".

Ferreiro (2008), observa como se realiza a construção da linguagem escrita na criança. Conhecendo a maneira com que a criança concebe o processo de escrita, as teorias pedagógicas e metodológicas nos apontam caminhos, a fim de evitar os erros mais freqüentes daqueles que alfabetizam, desmistificando certos mitos vigentes em nossas escolas. Pois muito antes de iniciar o processo formal de aprendizagem da leitura/escrita, as crianças constroem hipóteses sobre este objeto de conhecimento.

Através de dados colhidos em suas pesquisas, Ferreiro (2008), demonstra que a criança tem a sua frente uma estrada longa, até chegar à leitura e a escrita da maneira que nós, adultos, a concebemos, percebendo que a cada som corresponde uma determinada forma; que há grupos de letras separadas por espaços em branco, grupos estes que correspondem a cada uma das palavras escritas.

Desse modo, Ferreiro descreve que a criança precisa então apresentar condições de um “processo de desequilíbrio”, a partir do qual se constroem novas concepções. O que determina o ponto de partida da aprendizagem escolar são os conhecimentos que a criança tem antes de entrar na escola.

A escrita da criança não resulta de simples cópia de um modelo externo, mas é um processo de construção pessoal. Emilia Ferreiro percebe que de fato, as crianças reinventam a escrita, no sentido de que inicialmente precisam compreender seu processo de construção e suas normas de produção. A construção da hipótese, a assimilação das informações e a construção do conhecimento indicam o caminho que as crianças percorrem, mesmo sabendo que uma criança é diferente da outra. Esse conhecimento fará com que quem vai alfabetizar tenha que orientar criança por criança no seu processo de construção da escrita conseguindo atender cada uma delas nas suas necessidades individuais, mas ao mesmo tempo alfabetizar uma classe inteira atingindo um só objetivo.

Portanto o trabalho do professor no nível silábico deve ser de muita interação com a criança utilizando o lúdico, proporcionando que as crianças se expressem para colocarem suas hipóteses, assim desenvolverem sua autonomia, quesito fundamental para a alfabetização e letramento.

Para que o ambiente que cerca a criança se torne efetivamente um instrumento alfabetizador, ela precisa estar preparada para percebê-lo e seu senso de observação e sua curiosidade precisam ser despertados. A criança precisa perceber que o valor social da escrita é a comunicação. A sala de aula deve servir para despertar os sentidos do

aluno, transformando-se num local propício à aprendizagem.

Nesse sentido, Ferreiro oferece-nos um rico manancial de possibilidades de conhecer a criança no seu processo de apropriação da escrita, de verificar o que ela já sabe e o que não sabe, ultrapassando o nível do diagnóstico e da avaliação inicial, contribuindo para uma aprendizagem significativa e autônoma.

Nessa perspectiva, o projeto de intervenção teve a finalidade de detalhar o caminho percorrido pelas alunas demonstrando de forma geral sua perspectiva de trabalho. Fomos instigadas a realizar um projeto de intervenção pedagógica que pudesse contribuir com a aprendizagem dos alunos da terceira série em relação à leitura e a escrita. As atividades propostas foram todas de caráter lúdico com o intuito de desenvolver o interesse das crianças pelo estudo, estimulando a assimilarem os conteúdos teóricos repassados pelos professores de forma dinâmica e satisfatória. Dessa forma, fez-se necessário uma reorganização estrutural das aulas com práticas pedagógicas mais espontâneas de interação com o aluno a todo o tempo.

Entendemos que a escola necessita considerar o universo dos alunos em sua amplitude e conduzir para o seu interior a realidade sociocultural onde está inserida, para se problematizar e se construir a partir dessa problematização, conhecimentos significativos e aplicáveis, considerando a diversidade cultural e as necessidades individuais e coletivas. Portanto este projeto teve uma característica básica de ser flexível, possuindo etapas a serem seguidas de acordo com o aproveitamento e desenvolvimento dos alunos. Por fim, avaliamos os resultados, através de diálogos entre professores, estagiários e principalmente os alunos, incentivando os discentes a expressarem suas opiniões e a desenvolverem um senso crítico acerca dos temas trabalhados.

Para nós, enquanto estagiários, este projeto possibilitou um contato mais direto com os alunos e desenvolveu um diálogo aberto. Pois faz-se necessário como futuras docentes, começarmos desde já a percebermos o aluno como agente ativo no seu processo de aprendizagem e em condições de intervir na sua realidade e transformá-la.

Para tanto, é preciso que haja mudanças, um trabalho de educação permanente para mudar as concepções, a postura para então mudar a prática pedagógica para atender as necessidades e anseios dos alunos.

Dessa forma, apresentaremos a seguir a seqüência didática utilizada, levando em consideração a alfabetização como um processo interativo, partindo dos conhecimentos sociais que as crianças já possuem. Em um contexto cujo papel do educador torna-se de organizar atividades que favoreçam a reflexão da criança sobre a escrita, despertando a

curiosidade pelos misteriosos signos da escrita, desafiando-os, encorajando-os, solicitando-os, provocando-os, para que essas crianças criem suas hipóteses, abrindo as portas para o universo da leitura.

3.2 - Sequência Didática

3.1.1 – Objetivos:

- Relacionar a atividade de leitura com os conhecimentos sociais que os alunos já trazem.

- Acionar estratégias de leitura que permitam descobrir o que está escrito e onde está escrito.

- Proporcionar momentos de escrita e leitura.

- Propiciar atividades de intercâmbio para que elas possam trocar informações e avançar nas hipóteses de leitura e escrita.

- Identificar as habilidades dos alunos a cerca de seus conhecimentos em relação a interpretação de texto.

3.1.2 - Conteúdo

- Leitura e escrita

3.1.3- Público-alvo

- alunos do 3º ano do ensino fundamental

3.1.4- Tempo estimado

- Aproximadamente 25 horas

4- Resultados e discussões:

Em relação a nossa experiência de observação não-estruturada na escola, concordamos com Vianna (2003), quando este afirma que esta atividade nos propicia a identificação de comportamentos à medida que estes ocorreram, sendo uma técnica bastante flexível que nos possibilita o julgamento de importantes objetivos para o trabalho a ser realizado.

Dessa forma, percebemos vários fatores facilitadores da aprendizagem das crianças na escola, como: a prática instigadora de algumas professoras observadas, em relação aos conhecimentos sociais que os alunos já trazem; a disponibilidade de uma

ampla área verde e sala de multimídia; a prática docente de trabalho especializado com as crianças que possuem maiores necessidades de aprendizagem; e a prática de trabalho interdisciplinar na escola.

Percebemos também alguns fatores dificultadores do processo educativo, dentre eles: a necessidade de uma gestão verdadeiramente democrática na escola; a falta de mecanismos de trabalho especializado para alunos indisciplinados; a reduzida prática de trabalho coletivo entre os profissionais da escola; as precárias condições do laboratório de informática e biblioteca da escola; e os limitados recursos didáticos aplicados pelas professoras observadas, aos alunos.

A experiência da intervenção nos processos de elaboração e aplicação da proposta nos possibilitou, de acordo com Pimenta e Lima (2009), uma mediação reflexiva entre a universidade, a escola e a sociedade, imprescindível para a formação de nossa identidade docente.

Dentre as lacunas proporcionadas nesta atividade de estágio, considero nossa falta de contato com o projeto político pedagógico escolar, devido a certo distanciamento por parte da equipe diretiva da escola em relação às estagiárias.

Acreditamos ter contribuído para a aquisição de conhecimentos facilitadores do processo de leitura e escrita das crianças. Pois trabalhamos no projeto de intervenção com temáticas que despertaram o interesse dos alunos, por partirem de seus próprios conhecimentos sociais. Fator este, imprescindível para um processo de formação participativo, autônomo e crítico dos educandos.

De um modo geral percebemos a escola como uma organização complexa em função das múltiplas relações estabelecidas na prática pedagógica, de forma dinâmica e nem sempre explícita entre os sujeitos envolvidos no processo.

Com isso, constatamos a importância da prática do estágio supervisionado como um rico campo para o conhecimento, em sentido amplo que abarca dimensões políticas, sociais, afetivas e cognitivas, fundamentais para o exercício de uma prática pedagógica comprometida com a formação plena dos educandos.

Nessa perspectiva, consideramos fundamental a prática do estágio supervisionado em nossa formação, por nos possibilitar a oportunidade de relacionar a teoria estudada em nosso curso com o planejamento didático do projeto de intervenção, e a prática vivenciada na escola, conhecendo assim o sentido da profissão docente e a realidade da escola pública.

6- Referências:

FERREIRO & TEBEROSKY. As Conclusões. In: **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artmed, 1986.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

EXTENSÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UM MODELO CURRICULAR

giamaral1@uol.com.br

[m.br](#) Gislene Alves do

Amaral¹

Marina Ferreira de Souza Antunes²

RESUMO:

Este trabalho descreve o projeto de extensão que vimos desenvolvendo desde 2007, no âmbito da formação continuada de professores de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Uberlândia. Objetiva contribuir com a formação continuada de professores das escolas públicas de Uberlândia, por meio do estudo de suas práticas docentes para a construção de novas estratégias de ensino. Estas iniciativas se juntam a outras ações que já foram e/ou estão sendo desenvolvidas por professores da Universidade com a finalidade de ampliar os espaços de formação continuada, bem como as alternativas para o envolvimento e a organização coletiva dos profissionais das escolas públicas, na busca da transformação da prática educativa.

“O CHÃO QUE PISAMOS”

Este trabalho descreve um projeto de extensão desenvolvido com professores de Educação Física das escolas públicas de Uberlândia nos últimos quatro anos, cuja finalidade é promover a formação continuada destes, por meio do estudo de suas práticas docentes e da construção de Estratégias de Ensino (expressão utilizada neste grupo para designar o planejamento de uma sequência de aulas, desenvolvendo um determinado tema de ensino, visando alcançar objetivos em termos da apropriação de conhecimentos de natureza instrumental, social e comunicativo pelos alunos), bem como de materiais curriculares voltados para a ampliação das possibilidades de tratamento dos elementos da cultura (o jogo, os esportes, a expressão, corporal, as danças, as lutas, a ginástica).

Considerando que o espaço de formação continuada na Rede Municipal existe, em parceria com a Universidade, desde 1996, tendo passado por diferentes momentos políticos, é fundamental destacar que os resultados alcançados e aqui apresentados, em termos de organização do trabalho pedagógico, expressa movimentos de conflitos, de lutas, de rupturas, enfim, características que, embora não possam ser aqui explicitadas, foram fundamentais para os rumos assumidos. Além disso, é preciso ainda considerar como um aspecto determinante/condicionante do processo vivenciado, a alta rotatividade de professores no grupo, o que tem exigido um esforço permanente para a manutenção do seu

¹ Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do projeto de Extensão.

² Professora da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia, coordenadora do projeto de Extensão.

caráter coletivo, na busca de aproximação daqueles que vão se integrando ao grupo e no exercício de paciência pedagógica dos “antigos”, permitindo, assim, que se re-criem as condições de igualdade para a participação de todos.

Embora não seja possível, no espaço deste artigo, contextualizar toda trajetória coletiva do grupo de formação continuada e os caminhos que resultaram na incorporação de determinados referenciais teóricos, é importante ressaltar que, neste percurso foram sendo construídas alternativas para a sistematização do planejamento a partir de um instrumental próprio, citado anteriormente, denominado Estratégias de Ensino. Várias destas experiências vêm sendo apresentadas e publicadas em eventos acadêmicos da Educação Física.

O CURSO DE EXTENSÃO: os caminhos percorridos

Em 2007, na primeira versão deste curso de extensão, trabalhamos com a sistematização de saberes escolares em um modelo de planejamento. Este momento do curso foi planejado objetivando revitalizar o espaço de Formação Continuada a partir do Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais (Cemepe) da Secretaria Municipal de Educação; promover a vivência e a reflexão sobre Estratégias de Ensino construídas no contexto escolar, tomando-as como objeto de estudo para compreender os fundamentos teórico-metodológicos que as sustentam; e refletir sobre a produção de saberes escolares na Educação Física, à luz de uma análise sobre qual é seu objeto de ensino e suas relações com o conhecimento.

A realização desses objetivos se deu por meio da discussão de três aspectos da prática pedagógica: 1- Reprodução, modificação e criação de Estratégias de Ensino; 2- A produção de saberes escolares; 3- Organização dos saberes escolares no currículo.

No ano de 2008, seguindo o mesmo formato do ano anterior, elaboramos um curso que teve como tema a “organização dos conteúdos de ensino” na estrutura microcurricular (relacionada ao componente curricular educação física). Sua implementação se deu a partir da discussão de aspectos relacionados com o “modelo” de planejamento que vem sendo experimentado neste contexto de formação continuada. Este curso foi desenvolvido com os objetivos de: promover a sistematização e socialização de Estratégias de Ensino, com a finalidade de ampliar a compreensão dos fundamentos teórico-metodológicos que as sustentam; planejar a prática pedagógica numa perspectiva de formação orientada pelas dimensões produtiva, simbolizadora e

social do conhecimento humano (SEVERINO, 2001); refletir sobre a produção de saberes escolares na Educação Física, com a finalidade de organizar a microcurricularidade e elaborar o Plano Anual da área.

Em 2009 trabalhamos com o tema “Sistematização da Prática Pedagógica” com a finalidade de legitimar o espaço de formação continuada conquistado, garantindo um ambiente de trabalho coletivo, orientado pelos princípios do diálogo crítico e da discutibilidade irrestrita, no qual os professores sintam-se confortáveis para experimentar, questionar e criar novas metodologias de trabalho. No estudo dos fundamentos teórico- metodológicos buscamos dar sustentação ao modelo curricular em construção, organizado em uma estrutura que contempla: eixos, temas e conteúdos; ampliar a visão sobre o processo de escolarização, buscando a organização do conhecimento ao longo dos nove anos do ensino fundamental.

Em 2010 estamos enfocando “os conteúdos de ensino e sua relação com o processo de aprender”, entendendo que o conhecimento deve ser pensado tanto a partir de sua estruturação na área de conhecimento que dá nome ao componente curricular, bem como a partir de uma leitura sobre suas finalidades na formação dos alunos e de seu processo de desenvolvimento cognoscitivo. Os objetivos são:

1. Aprofundar o estudo das bases estruturantes do projeto político pedagógico da área de Educação Física, pautadas nos princípios ético-políticos da prática docente elaborados pelo coletivo de professores, tendo o cotidiano escolar como ponto de partida e o professor como autor de sua prática pedagógica;
2. Promover a vivência e sistematização de procedimentos metodológicos buscando estabelecer uma relação dialética com os objetivos de ensino e com uma compreensão do processo de aprendizagem/apropriação dos saberes pelos alunos;
3. Aprofundar o estudo dos Conteúdos de Ensino, organizados em cinco categorias: elementos constitutivos, conceitualização, formas de organização e institucionalização, classificação e categorização, contextualização sócio política.

Além destes objetivos, neste curso de extensão pretendemos consolidar o sentido e significado dos elementos da estrutura curricular que vimos trabalhando com os professores da Rede Municipal, os quais são:

Eixos Temáticos - representam contextos da vida social, campos ou áreas da cultura, que permitem agrupar determinadas práticas sociais, as quais, para serem estudadas, implicam a incorporação de conhecimentos advindos de diversas áreas, contribuindo para tornar significativos os objetos de ensino na Educação Física Escolar. Para dar um sentido

coletivo à estruturação dos Eixos Temáticos, foram elaboradas ementas que explicam, segundo o entendimento do grupo, o lugar de cada eixo no projeto pedagógico da área.

Eixo 1 - Educação Física - tem a Escola e a Educação Física como temas a serem abordados da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Deve apreciar tanto conhecimentos sobre a instituição escola quanto sobre o componente curricular educação física no cenário da educação formal em nossa sociedade, apontando e justificando-a como conhecimento a ser ensinado na escola; deve ainda, explicitar a contribuição da escola e da educação física no processo de formação humana, cooperando em primeira instância para a justificativa e valorização desta última, no contexto escolar;

Eixo 2- Manifestações Corporais - compreende o estudo sobre as manifestações corporais tradicionalmente atribuídas como objeto a ser ensinado na escola pela disciplina Educação Física, cujos elementos constitutivos são reconhecidos socialmente e estão inseridos na realidade a partir de características comuns como: possuir gestos e técnicas próprias, regras, locais, vestuários, equipamentos pré-definidos. Neste eixo busca-se a identificação, experimentação e reflexão sobre estas manifestações, com a finalidade de compreender suas relações com os aspectos históricos, políticos e com a formação humana, apontando a possibilidade de elaboração, reconstrução e permanente reinvenção das mesmas de maneira crítica e coletiva;

Eixo 3- Corporeidade Humana - contempla o conhecimento sobre o corpo, em suas diferentes dimensões, como elemento constitutivo da existência humana, relacionando os estudos existentes sobre a concepção da corporeidade humana com o agir social, levando em conta os modismos e influências da mídia na construção de uma visão de corpo nos contextos histórico-culturais. Os temas de ensino, neste eixo, devem tratar o corpo a partir de uma perspectiva estética, histórica e social, para além do conhecimento biológico, com a finalidade de romper com a visão fragmentada “corporeamente” que, historicamente, predominou na área da educação física;

Eixo 4- Lazer - deve contemplar o estudo sobre as manifestações corporais que se apresentam como possibilidades de realização no “tempo livre”, abordando aspectos do conhecimento que permitam compreender as implicações do desenvolvimento tecnológico no campo do lazer, as diferentes possibilidades de práticas de lazer, identificando os locais e equipamentos de lazer, bem como a relação entre o público e o privado no âmbito do lazer como direito social. A discussão sobre estes temas deve nos remeter também ao estudo das diferentes práticas sociais levando em consideração os aspectos políticos, sociais, econômicos e da formação humana;

Eixo 5- Atividade Física/ Qualidade de Vida - se caracteriza pelo estudo da Atividade Física em suas diferentes possibilidades e limites de materialização na vida social, compreendendo-a como uma construção histórica que se fundamenta no conhecimento advindo das ciências naturais, atendendo a interesses políticos, sociais e econômicos. Considera-se, ainda, para a reflexão neste eixo, as múltiplas relações entre Atividade Física e Qualidade de Vida, nos remetendo ao campo da Saúde, especialmente pela visão tradicionalmente presente neste, de uma possível relação de causa e efeito entre ambas. Neste sentido, torna-se fundamental que, na escola, os alunos sejam conduzidos à uma compreensão dos aspectos que definem Qualidade de Vida em diferentes contextos histórico-culturais e sócio-econômicos, pois trata-se de um conceito que deve ser justificado por critérios definidos a partir das condições concretas da vida social.

Os **Temas de Ensino** são as diferentes atividades humanas que podem e devem ser reconhecidas, compreendidas e problematizadas nas aulas de Educação Física, de acordo com a concepção de educação que nos orienta, sendo, portanto, agrupadas em Eixos Temáticos, expressando, assim, a leitura da realidade, justificada com base no projeto político pedagógico da área.

Na atual estrutura curricular estão propostos, sem uma definição rígida e com possibilidades de flexibilização, os seguintes temas de ensino para cada eixo: **Educação Física:** A Escola e A educação Física como componente curricular; **Manifestações Corporais:** Esporte(s), Jogos, Ginástica(s), Dança(s), Luta(s), Brincadeiras de Rua, Teatro, Capoeira, Circo, Jogos Olímpicos; **Corporeidade Humana:** Órgãos dos sentidos, Mídia, Mundo do Fitness, Corpo e Indústria da Moda; **Lazer:** Racha/pelada, Ruas de Lazer, Colônia de Férias, Jogos Eletrônicos, Atividades de “aventura” e Políticas públicas; **Atividade Física e Qualidade de Vida:** Alimentação, Aspectos biológicos, Exercício Físico, Patologias associadas ao exercício físico e Fisioterapia desportiva.

Vale ressaltar que a organização dos temas não é estática, permitindo sua mobilidade entre os eixos, dependendo dos objetivos de ensino. Sendo assim, é possível também a criação de novos temas advindos da realidade cultural.

Quanto aos **Conteúdos de Ensino**, deixaram de ser identificados simplesmente com atividades, para serem compreendidos como aspectos do conhecimento (categorias de análise) que devem ser tomados como referência para a produção de saberes escolares, de forma a contribuir para uma compreensão crítica acerca da realidade social. Entendido na lógica da produção de saberes escolares, a elaboração de

conteúdos passou a ser vista como um processo que ocorre antes, durante e depois do ato de ensinar, do qual participam professores e alunos. Foram, então, definidos cinco aspectos que devem ser abordados no estudo dos temas de ensino: **1- Elementos constitutivos** – descrição dos fenômenos a partir da identificação de sua materialização na realidade concreta (aparência), visando reconhecer o que, como, quem e onde; **2- Classificação-caracterização** – organização dos dados da realidade a respeito de um determinado tema, de forma a identificar possibilidade de saltos qualitativos na elaboração de modelos explicativos sobre os mesmos, a partir de critérios definidos segundo os interesses de análise propostos nos objetivos de estudo; **3- Conceitualização** – processo de organização do pensamento para a produção de novas sínteses teóricas, avançando para uma compreensão mais aprofundada da realidade; **4- Contextualização sócio política** – estudo da relação dos temas com o modelo de sociedade, as formas de interação humana e as relações de poder, de forma a ampliar a leitura de mundo; **5- Institucionalização** – estudo dos processos sociais e culturais por meio dos quais as práticas sociais são organizadas e reorganizadas na sociedade, em diferentes modelos institucionais permeados de interesses sociais, econômicos e políticos (ANTUNES; AMARAL & LUIZ, 2008).

O diálogo que nos permitiu avançar na explicação desta estrutura curricular se deu com Saviani (1998), especificamente na discussão que ela faz das relações entre *conteúdo e método* de ensino. Esta relação é abordada pela autora a partir de sua aproximação com a relação currículo-didática, implicando numa compreensão dos processos de produção dos saberes escolares, e sua organização numa matriz curricular; e do processo de escolarização por meio do qual a trajetória pedagógica é desenhada à luz de uma visão sobre o desenvolvimento do aluno. Segundo ela

[...] o conteúdo do processo pedagógico refere-se, fundamentalmente, ao conjunto de conhecimentos e técnicas cuja assimilação/apropriação a escola deve propiciar aos educandos; e o método refere-se à necessária trajetória a ser percorrida para que isto seja garantido (SAVIANI, 1998, p. 10).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: para começo de conversa

Iniciativas como deste curso de extensão se juntam a outras que já foram e/ou estão sendo desenvolvidas por professores da Universidade, com a finalidade de ampliar os espaços de formação continuada, bem como as alternativas para o envolvimento e a organização coletiva dos profissionais das escolas públicas, na busca da transformação da prática educativa.

Nesse sentido, este projeto pretende dar continuidade á uma luta histórica do componente curricular Educação Física, de romper com visões funcionalistas e compensatórias que o colocam como apêndice da escola e das demais disciplinas. Estimular o envolvimento e a organização coletiva de professores de educação física das escolas públicas, pode ser uma alternativa para minimizar algumas das dificuldades que têm impedido e/ou limitado o avanço de projetos políticos comprometidos com uma concepção crítica de educação. (...) *a busca de atualização/adequação dos processos de ensino, neste diálogo prática-teoria-prática impulsiona os professores a participar da formação continuada e dos espaços de produção coletiva* (AMARAL, et all, 2009, p. 13).

Conforme nos alerta Freire (1996) o momento fundamental da formação continuada está exatamente no movimento dinâmico e dialético que envolve o fazer e o pensar sobre o fazer, o instante especial em que se dá a reflexão consciente e crítica sobre a prática.

Portanto, o que apresentamos como proposta para a Educação Física deve ser visto, não como uma apropriação linear da teoria, e nem como uma possível “aplicação” da mesma, mas sim como uma produção coletiva tem sido o caminho possível de ser trilhado por meio do diálogo com a realidade. Por este motivo, é necessário reafirmar o entendimento de que

[...] o professor não deve aplicar teoria na prática, e sim, (re)construir (reinventar) sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias. É fundamental que esta apropriação de teorias se dê de forma autônoma e crítica, portanto, como ação de um sujeito, de um autor (CAPARROZ & BRACHT, 2007, p. 27).

Desta maneira, ao se optar por um tipo de metodologia que coloque em evidência o que o professor já faz, ou consegue fazer, estar-se-á procurando, ao mesmo tempo, compreender a realidade, contextualizando-a e, também, produzindo ações que possam ser desencadeadas a partir desta mesma prática, de sujeitos concretos, que resultem em mudanças significativas.

Referência Bibliográfica

AMARAL, G. et all. Pressupostos da Educação Física Escolar: Aproximação a uma Síntese Teórico-Metodológica. **Anais do XVI CONBRACE e III CONICE**, Salvador, 2009.

ANTUNES, M.F.S., AMARAL, G.A, LUIZ, A. Proposta Curricular para a Educação Física: uma experiência a partir da formação continuada. **Motrivivência: Revista de Educação Física, Esporte e Lazer**. Ano XX n. 31 dezembro/2008.

CAPARROZ, F. E. & BRACHT, V. O tempo e o lugar de uma didática da educação física.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.28, n.2, jan. 2007. p.21-38. FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Cortez, 1996.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PROGRAMA PIBID

rodrigo.a.m.2009@bol.com.br

Rodrigo Alves
de Mendonça
Mariana
Paschoalini
Castilho

RESUMO

O trabalho trata das experiências adquiridas no decorrer das atividades realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto Geografia, desenvolvido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação do Governo Federal. A finalidade do PIBID é a promoção da iniciação à docência de estudantes de licenciatura buscando aprimorar a formação dos futuros professores, além da valorização desta profissão. Desta forma, estudantes são encaminhados a instituições de ensino básico para que desenvolvam atividades relacionadas ao cotidiano dos profissionais em educação. As atividades visam aproximar a teoria com a prática.

CONTEXTO DO RELATO

As atividades foram realizadas na Escola Estadual Hortêncio Diniz, localizada no município de Uberlândia – bairro Marta Helena. Ao todo, nesta escola, doze pessoas desenvolvem suas atividades sendo dez bolsistas do PIBID, uma professora supervisora e um professor coordenador.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades iniciaram no dia 20 de abril de 2010 com uma reunião em que os vinte bolsistas do subprojeto Geografia foram divididos entre duas escolas: Escola Estadual Hortêncio Diniz (EEHD) e Escola Estadual Américo Renê Giannetti. Fomos escolhidos para estagiar na EEHD.

Nesta reunião, o coordenador professor Dr. Vicente de Paulo da Silva apresentou todos os documentos relacionados ao PIBID, incluindo o detalhamento do subprojeto

Geografia onde explicita as ações previstas, resultados pretendidos e cronograma específico.

Dentro das ações previstas, foram desenvolvidas no primeiro semestre: • O planejamento de atividades para o semestre;

Foi necessária a realização de uma reunião para organizarmos o planejamento de atividades

para o semestre. Para decidirmos quais as atividades seriam realizadas nos baseamos no subprojeto

Geografia que foi elaborado pelo professor coordenador. E ainda acrescentamos algumas atividades que não estavam no projeto, como por exemplo, a história em quadrinhos, as atividades relacionadas à festa junina e o levantamento do acervo de livros de Geografia da biblioteca da escola. As atividades que planejamos para esse primeiro semestre de trabalho não tinham como objetivo a intervenção direta na escola, e sim buscarmos informações para entendermos as necessidades que a escola tem, para nos próximos semestres podermos fazer nossas intervenções baseados nos dados que levantamos neste semestre.

Enquanto fizemos o planejamento o professor coordenador nos apresentou o texto Plano de aula: Uma bússola para dirigir bem seu dia a dia, onde lemos sobre o plano de aula. Depois ele propôs que fizéssemos um texto baseado nesta referência, só que modificando o tema plano de aula para plano de trabalho.

- Produção do caderno de atividades, ou seja, todas as atividades foram registradas individualmente em um caderno;

Cada bolsista possui um caderno de registros de atividades. Nele cada um registra tudo o que ele realiza como atividades, leituras, realização de projetos na escola, as reuniões. A organização deste caderno é a única atividade que será desenvolvida em todos os semestres de atividades. Foi a primeira atividade a ser realizada.

Este caderno pode ser solicitado pelo professor coordenador, pela professora supervisora ou até mesmo pelo coordenador geral do programa. Ele serve para que possa ser acompanhado tudo o que cada bolsista faz, as atividades que realiza e se está realmente cumprindo com suas tarefas dentro do que foi planejado.

- Reuniões semanais entre os bolsistas e com a supervisora, e quinzenais com o coordenador;

Nossas reuniões no primeiro semestre aconteciam em dois dias da semana: terça-feira e quarta-feira, com início às 13:00h e fim às 18:00h. As reuniões de terça-

feira eram com os bolsistas e às quartas-feiras eram com a professora supervisora na escola.

Nas reuniões entre os bolsistas nós discutíamos as atividades que estávamos realizando, e também sobre as novas idéias que tínhamos; alternativas para a realização das atividades; discussão dos referenciais teóricos que lemos por exemplo, os textos sobre a festa junina. Sobre este tema fizemos a leitura de materiais teóricos que abordavam o surgimento da festa junina no mundo, como ela foi sua adaptação à cultura brasileira, sobre as comidas típicas, as danças, as vestimentas.

Nas reuniões com a supervisora, ela acompanha nossas atividades e dá orientações. É um momento de debate e discussão sobre as dificuldades encontradas na realização de cada atividade. Em algumas reuniões também contamos com a presença dos alunos do Grêmio Estudantil da escola, onde havia a interação com os alunos da escola, o que é muito importante para nós na realização das atividades.

Em algumas dessas reuniões também foram executadas atividades, como por exemplo, o planejamento semestral, e também a análise dos questionários aplicados aos alunos e professores da escola.

Todas as reuniões foram registradas nos cadernos de registros, e também um bolsista fica responsável por anotar tudo o que foi discutido e realizado durante as reuniões e depois fica responsável por enviar aos demais bolsistas e aos professores coordenador e supervisora. Estas anotações nós chamamos de “Ajuda Memória”, para

- que não haja a formalidade de uma ata.

Mapeamento da estrutura física da escola;

Fizemos uma divisão dos bolsistas em quatro subgrupos. O primeiro subgrupo ficou responsável por fazer o mapeamento da estrutura física da escola, o segundo por fazer o diagnóstico situacional e humano dos alunos e dos professores da escola, o terceiro por fazer a análise do entorno da escola, e depois o outro subgrupo fez a análise de documentos como o Projeto Político Pedagógico da escola.

O subgrupo responsável pelo mapeamento da estrutura física da escola fez algumas visitas à escola. Tiraram fotos da escola e enviaram para todos os outros bolsistas e fizeram uma análise da situação da estrutura da escola. Nessa análise foi usada a descrição e a visão dos bolsistas que observaram os pontos positivos e negativos

- que havia na escola.

Diagnóstico situacional e humano dos alunos e dos professores da EEHD;

O segundo subgrupo ficou responsável por executar a tarefa de fazer o diagnóstico situacional e humano dos alunos e dos professores da escola. Para isso

usaram questionários que aplicaram para todos os professores e funcionários da escola e para uma amostra de alunos.

Nesta atividade houve alguns problemas, por exemplo, nem todos os professores responderam o questionário.

Depois de aplicados os questionários fizemos uma reunião para analisá-los, com a participação de todos os subgrupos. Depois de analisados os dados, o subgrupo responsável pela atividade agrupou e organizou esses dados em gráficos e tabelas.

- Levantamento teórico referente à festa junina;

Durante nossas reuniões pensamos em levantar material teórico sobre a festa junina, para que entendêssemos sobre ela e depois fizéssemos uma intervenção na festa da escola.

Usamos várias referências que foram indicadas pelo professor coordenador e também buscamos outras referências.

Além de ler esse material teórico nós também fizemos a discussão de cada texto que lemos. Essas discussões eram feitas durante nossas reuniões entre os bolsistas, que aconteciam nas terças-feiras. Tudo o que discutíamos, nós anotávamos no caderno de registro, para que depois usássemos na organização do nosso projeto da festa junina.

- Análise do Projeto Político Pedagógico da EEHD;

A análise do Projeto Político Pedagógico foi feita pelo bolsista que representava o quarto subgrupo. Nesta análise ele falou sobre a questão do prédio da escola, da formação dos funcionários da escola, incluindo os professores. Falou também sobre a organização pedagógica da escola e sobre a metodologia e os procedimentos didáticos que a escola utiliza.

Essa análise é importante para compreender qual o procedimento da escola em relação às práticas que a escola recorre, e que os professores também devem ter o

- conhecimento.

Leitura e discussão de referenciais indicados pelo coordenador e supervisora;

Além do material para a festa junina nós também fizemos a leitura de alguns materiais que o coordenador e a supervisora nos passaram. Nesses materiais estavam livros, artigos, revistas em quadrinhos entre outros, que tratavam da temática que abordamos nas atividades do semestre e nas atividades futuras.

Essas leituras eram discutidas posteriormente durante as nossas reuniões.

- História em quadrinhos referente à estrutura física da escola;

Entre as leituras que fizemos tinha uma história em quadrinhos na qual a personagem fazia a descrição de um shopping. O professor coordenador nos propôs uma

idéia de fazermos uma outra história em quadrinhos descrevendo a Escola Estadual Hortêncio Diniz.

Cada subgrupo ficou responsável por uma história e cada um fez de acordo com o que viu na escola. Os personagens foram criados pelos autores da história e o texto também.

Depois de prontas as histórias em quadrinhos, elas foram enviadas para o professor coordenador que fez sua avaliação e depois enviou para a coordenação geral do PIBID. Este foi um produto que fizemos do programa.

- Levantamento do acervo de materiais de geografia existentes na biblioteca;

Como nossas reuniões na escola acontecem na biblioteca, tivemos a idéia de fazer um levantamento bibliográfico dos livros de geografia da escola.

Nós fizemos uma lista com todos os livros de geografia que haviam na biblioteca da escola, colocamos seus autores e editoras.

- Análise do entorno da EEHD.

Meu subgrupo ficou responsável por fazer uma análise do entorno da escola, do bairro no qual ela está instalada e a comunidade local.

Fizemos visitas ao bairro para buscar informações sobre a história, a formação e também atualidades sobre o bairro. Buscamos informações na Associação de Moradores, na escola, e em materiais teóricos. Buscamos nos informar sobre quais os bairros que a escola abrange. Buscamos também informações da estrutura do bairro.

No final das pesquisas montamos um texto com todas as informações que colhemos durante a pesquisa. Esses dados são importantes para a descrição das comunidades locais e o mapeamento das condições sócio-culturais dos alunos da escola.

Dentro das atividades previstas, não foram realizadas:

- Mini cursos;

Devido ao curto prazo, o primeiro semestre foi dedicado ao conhecimento da instituição de ensino em seus diversos aspectos. Este trabalho exigiu um grande esforço nos impossibilitando os trabalhos necessários para a preparação dos minicursos. Contudo, esta atividade consta no planejamento para o segundo semestre. Os mini cursos visam suprir as carências relativas ao ensino de Geografia, principalmente, no terceiro ano do ensino médio onde a disciplina foi retirada.

RESULTADOS

As atividades proporcionaram dados essenciais para o planejamento das atividades durante todo o período do programa naquele espaço escolar. Com os estudos desenvolvidos, foi possível conhecermos o perfil do aluno, dos professores, da comunidade atendida pela escola, a estrutura física da mesma, a relação entre a comunidade e a escola, etc. Com esses dados, será possível otimizar as ações realizadas pelo programa, pois traçamos um mapa das reais necessidades da escola como um todo.

Enfrentamos dificuldade para encontrarmos dados relativos à comunidade local, o que mostra a sua distância do espaço escolar. Este fato, demonstra uma ausência por parte da vizinhança nas decisões relativas a gerência escolar, ou seja, pouca preocupação com a qualidade do ensino oferecido às suas crianças.

Outra dificuldade encontrada, foi a falta interesse por parte dos professores nos assuntos pertinentes a escola. Por exemplo, nem todos os professores responderam os questionários aplicados no levantamento situacional e humano de alunos e professores.

CONSIDERAÇÕES

As experiências adquiridas foram essenciais para pensar a nossa docência, uma vez que aprendemos que é possível ir além do tradicional e fazemos a diferença na vida dos nossos futuros alunos. Por isso, trabalhamos questões comuns à profissão como a organização, o trabalho em grupo, desenvolvimento de projetos no ambiente escolar, etc.

Desta forma, este relato pode ser aproveitado pelos outros estudantes que pensam em seguir a carreira de docente para pensarem a necessidade de conhecer o perfil do seu futuro local de trabalho e, desta forma, utilizarem os melhores métodos de ensino-aprendizagem, sendo assim professores que realmente comprometidos com a escola.

REFERÊNCIAS

A elaboração deste texto baseou-se exclusivamente, nas nossas experiências vividas no desenvolvimento do programa. Um relato próprio, sem consultas a fontes, mas, acima de tudo, primamos pela fidelidade aos acontecimentos tais como se deram no período relatado.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA ESCOLA PÚBLICA: SABER ESCUTAR

zana_raider@hotmail.com

Autor: Hosana Santos Agostinho; Co-autor: Fabiana V. Gonzalis

Resumo: Este trabalho é o relato de experiência no subprojeto PIBID Línguas Estrangeiras- Língua Espanhola, iniciado em abril de 2010. São expostas todas as atividades realizadas desde o início, tanto as centradas na Universidade Federal de Uberlândia, como palestras, oficinas, orientações e discussões teóricas, como também as atividades de intervenção na escola participante, EM Prof. Domingos Pimentel, como as observações e a realização de oficinas temáticas de língua espanhola. Num primeiro momento relatam-se os objetivos propostos e alcançados nas duas etapas iniciais, e num segundo momento nos referimos ao aprendizado do trabalho em equipe. Nossas conclusões parciais são apresentadas à medida que apresentamos para discussão as duas etapas supramencionadas, com a metodologia e o cronograma realizados, que apontam perspectivas sobre os diferentes saberes, destacando-se o saber escutar como exercício inicial da docência em língua estrangeira.

De acordo com os parâmetros da CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com o intuito de “valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior”. Esta quarta edição do programa visa “aprimorar a formação docente e contribuir para elevação do padrão de qualidade da educação básica”. Entre seus objetivos se incluem: a integração entre a educação superior e a educação básica, tendo em vista que discentes do ensino superior, bolsistas, atuam em sala de aula com alunos da educação básica; elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas para ao início da formação de docentes nos cursos de licenciatura em instituições de ensino superior; participação dos futuros professores em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas de ensino para que superem futuros problemas no processo de ensino-aprendizagem; por último, incentivar as escolas públicas a fazerem parte dos processos formativos dos estudantes de licenciatura mobilizando os professores já em atuação como co-formadores de futuros docentes.

O atual projeto iniciou-se no curso de Letras no ano de 2010, dividindo-se em duas áreas de atuação: PIBID-Língua Portuguesa e PIBID- Línguas Estrangeiras, envolvendo três escolas públicas na cidade de Uberlândia, Minas Gerais. No início do projeto (Abril, 2010) o PIBID de Línguas Estrangeiras, nosso enfoque no presente relato, passou por uma reunião geral, oportunidade na qual conhecemos as diretrizes gerais do projeto, suas propostas, seus objetivos e firmamos um contrato de um ano do mesmo. Ficou-nos incumbido, como bolsistas, de produzir mensalmente um relatório contendo todas as atividades relacionadas ao projeto até seu término.

A primeira etapa do PIBID ficou marcada conjuntamente com as coordenações de cada língua estrangeira participante (Inglês, Francês e Espanhol) e as supervisoras de cada escola pública envolvidas no projeto, reuniões semanais a fim de discutirmos sobre assuntos relacionados às futuras tarefas que nós bolsistas teríamos que realizar durante o projeto e assuntos de interesse da docência em Língua Estrangeira (LE). Mais especificamente, em nossas reuniões foram abordadas discussões de textos teóricos, palestras e debates que serviriam de fundamentação nas próximas etapas do projeto.

Após os seminários sobre ensino e aprendizagem de línguas, principais metodologias e análise de materiais didáticos, começamos a parte prática do PIBID com as observações em sala de aula da escola participante. Nosso trabalho se desenvolveu em uma das escolas, pois nosso grupo de língua espanhola ficou assim dividido: dois bolsistas para uma escola e três para outra. Todos os bolsistas ficaram responsáveis por observar uma aula de cada disciplina e seis aulas de língua inglesa, pois era a única língua estrangeira oferecida na escola. Durante estas observações, continuávamos as reuniões mensais com as coordenadoras e produzíamos relatos das observações com a supervisão das coordenadoras específicas de cada língua estrangeira. Tais observações foram de grande valia para as nossas aulas posteriores nas oficinas deste semestre, pois por meio delas tivemos uma visão melhor, uma observação mais crítica, discutindo os pontos positivos e negativos observados na prática docente, as metodologias de ensino e o uso dos materiais didáticos na escola básica, assim como o espaço físico escolar, os recursos disponíveis e o perfil dos alunos.

O passo seguinte foi a elaboração de um plano de atividades junto à coordenadora da área de Espanhol e a supervisora da instituição, para todo o período em que iriam ser ministrados os mini-cursos/oficinas nas escolas públicas envolvidas no projeto. Realizamos também um levantamento orçamentário das necessidades, recursos e materiais que necessitaríamos para os mini-cursos/oficinas. Depois disto, já no mês de

Agosto, todos os bolsistas de língua estrangeira foram às escolas que lhe estavam destinadas, apresentaram o cronograma dos mini-cursos/oficinas e convidaram os alunos a deles participarem.

Nosso primeiro desafio foi a elaboração do plano da primeira oficina, que seria, no nosso caso, dividida em três encontros (três aulas). Para sua realização, obtivemos o auxílio da coordenadora, pois somos alunas que ainda não fomos expostas no curso de Letras às disciplinas da área pedagógica (metodologia ou estágio supervisionado) de nosso currículo. Isto justifica nosso segundo grande desafio, a criação dos planos de aulas, tanto na redação técnica quanto na elaboração em si do conteúdo, porque a inicial liberdade de não adotar material específico nos fez ficar com muitas dúvidas sobre a elaboração de atividades de língua estrangeira, pois são diversas as abordagens e métodos para o ensino de línguas. Assim como as atividades e os enfoques adotados, também precisávamos discutir muito sobre os recursos que iríamos utilizar, pois nosso objetivo principal para as oficinas era a sensibilização para a língua estrangeira nos alunos. Tal sensibilização implicava na preocupação com atividades de cunho motivador, que mostrassem aos alunos as possibilidades de enriquecimento cultural e de conhecimento de mundo ao aprender a língua espanhola.

Assim, começamos as oficinas de língua espanhola nas escolas credenciadas ao projeto PIBID, com muita ansiedade e preocupação. Realizamos semanalmente inscrições de discentes do sexto ao nono ano e com turnos de manhã e tarde. Estes mini-cursos foram dados em períodos de uma semana sendo três ou duas aulas por semana de cinquenta minutos cada aula. O aluno que desejasse fazer novamente a oficina deveria fazer sua inscrição na mesma semana. Cuidamos para que cada oficina tivesse um tema diferente até mesmo pela motivação dos alunos.

Nosso grupo se reuniu sistematicamente para a elaboração elaboração de materiais para as oficinas e, em contato com o grupo atuante na outra escola, durante as reuniões semanais com a coordenadora de espanhol para tratar os assuntos comuns ligados a esta prática. Assim como nessas reuniões, também nas reuniões com a supervisora da escola fomos tecendo estratégias para esta intervenção no espaço escolar, que nos foram muito úteis. Percebemos, neste caso, a necessidade de aprender a negociar com a administração escolar, com os alunos e até mesmo com os servidores da limpeza das salas, e servidores técnicos como secretários e bibliotecários. Enfim, conhecer o ambiente escolar bem de perto nos despertou necessidades de mudanças de

comportamento e de muita atenção.

No princípio das oficinas tivemos muito apoio da coordenadora que nos dava ideias de como fazer os planos de aula (semanais), dos tipos de atividades e da adequação de cada uma ao público determinado. Selecionamos alguns materiais, alguns livros didáticos cedidos pela coordenadora do Espanhol e começamos a produzir os planos de aula, discutindo com todo o grupo as estratégias de realização.

Como dissemos, na primeira oficina ficamos muito ansiosos e preocupados, apesar de uma integrante do grupo já possuir experiência em sala de aula. Mesmo com todo apoio anterior, todo o incentivo da coordenação, todo o planejamento minucioso, as leituras dos textos teóricos, tivemos “medo”, pois não possuímos, ainda, proficiência na língua estrangeira em questão. Nosso grupo é composto de dois bolsistas do primeiro período e uma do quarto período de Letras.

Dentre as dificuldades, como esta, encontradas ao começo das oficinas, daremos ênfase, no presente relato, na questão do *trabalho em equipe*. Em alguns momentos de nossas oficinas entramos em atrito por desentendimentos na divisão de tarefas, quebras de expectativas e choque de ideias contrárias sobre o planejamento das atividades. Sem dúvida é uma tarefa difícil trabalhar em equipe visto que cada pessoa possui sua forma de pensar, trabalhar e se organizar.

Mais especificamente em uma determinada oficina que iríamos realizar após um feriado prolongado, a realização das tarefas ficaram, em sua maioria, por conta de apenas uma integrante do grupo, pois os outros dois precisaram viajar. Nessa oficina, não fizemos previamente o plano de aula e, por isso, ao ministrá-la, ficamos totalmente perdidos e acreditamos que os próprios alunos perceberam isso. Tal experiência foi uma lição e tanto para que nunca mais deixássemos de ter um roteiro a ser seguido antes de entrar em sala de aula, pois somos iniciantes, o que torna o plano de aula uma peça fundamental para nossa organização.

Ainda sobre a questão do trabalho em equipe e à divisão dos trabalhos um ponto importante a ser relatado como experiência foi a alternância do turno de palavra. Três pessoas conduzindo uma sala de aula nos levou a muitos questionamentos sobre soluções para o impasse instalado. Muitas vezes, em nossos diários de aula (posteriores a cada oficina), nos queixávamos da dificuldade em ceder e tomar a palavra na regência, e nas interferências que julgávamos impertinentes. Devido a isso, e após discussão do problema com a coordenadora e a supervisora, resolvemos dividir a oficina. Como

seriam três aulas na semana, cada integrante ficou responsável por montar sozinho uma aula, incluindo a produção dos materiais que iria necessitar, das atividades, a redação de seu plano de aula e a regência. Dessa forma, cada um lecionaria em um dia e os outros integrantes, ali presentes, deveriam assistir à aula e somente ajudar caso necessário. E foi um sucesso! Mas houve certo incômodo ficar apenas sentado, assistindo/observando a aula do colega sem poder interromper ou ajudar. Contudo, foi uma experiência ótima. Houve revelações de um colega a outro, com elogios de parte a parte, e a convivência se restabeleceu de forma harmônica. Até mesmo porque um dos integrantes do grupo, mais calado e com menor conhecimento de língua espanhola, acabava fazendo apenas as tarefas mecânicas, como a de distribuição de materiais aos alunos, por exemplo. Nessa tentativa, o integrante mencionado lecionou uma aula sozinho, somente com pouquíssimas intervenções nossas quando o mesmo solicitava. Essa prática nos ajudou a crescer individualmente e também em grupo, porque a observação crítica dos pontos positivos e dos negativos, levados a debate junto à coordenadora, visou à melhora de todos. Além disso, houve aulas que a coordenadora nos filmou para que, nas reuniões semanais, discutíssemos assuntos como comportamentos em sala de aula, postura, recursos linguísticos da língua alvo, saber contornar problemas, etc.

Somado a esses fatos relatados, um quesito importante em nossa aprendizagem, e que continuamos aprendendo, é o *saber escutar*. Com a sucessão de acontecimentos tanto em sala de aula quanto nas reuniões, aprendemos e estamos aprendendo a escutar: escutar *os alunos*, que muitas vezes possuem problemas de comportamento devido a vários motivos e que não só aprendem mas também nos ensinam; escutar *os colegas de trabalho*, saber falar e ceder o turno para que consideremos os diversos conhecimentos, enriquecendo ainda mais nossa reflexão sobre a prática, e escutar *a coordenadora e a supervisora*, que possuem amplo conhecimento teórico e prático para nos auxiliar a desenvolver nosso aprendizado nessa iniciação à docência.

Nossas perspectivas de trabalho do PIBID línguas estrangeiras é de terminar este ciclo de oficinas e preparar, para o próximo ano, mini-cursos de um semestre. Nesses, sem dúvida, nos sairemos bem melhor, depois desta primeira experiência. Esperamos que outros alunos, que tenham a oportunidade de enfrentar-se com os mesmos desafios, possam se utilizar também deste nosso relato de experiência para o trabalho com a docência de língua espanhola na escola pública.

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

INICIAÇÃO DOCENTE: LÍNGUA FRANCESA

Acarolina.freitas@gmail.com

Ana Carolina Alves de Freitas

Este trabalho tem intenção de demonstrar o trabalho que estou desenvolvendo juntamente com o Programa Institucional de bolsa de Iniciação à docência (PIBID) – Subprojeto línguas estrangeiras. Este subprojeto desenvolve trabalhos com a língua inglesa, espanhola, e francesa, sendo esta última na qual estou envolvida.

Desde o início temos desenvolvido um trabalho de campo, a fim de conhecer e nos familiarizarmos com o âmbito escolar. Sendo assim, fizemos primeiramente uma observação da escola, após começamos a observar aulas, para que pudéssemos notar as necessidades dos alunos desta escola.

Para que pudéssemos realmente ter contato com a docência, cada grupo de língua estrangeira montou um curso, para que pudéssemos além de aprender a arte da docência, apresentar a estes alunos de escola pública uma cultura diferente, prezando por aulas dinâmicas e lúdicas, temos desenvolvido um trabalho que tem contribuído tanto para os alunos quanto para os futuros professores.

RELATO DE EXPERIÊNCIA

Na área de Língua Francesa, na Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhôa, somos três professoras em formação. As oficinas que oferecemos nesta escola, têm sido pensadas e elaboradas em conjunto.

Reunimos-nos de duas a três vezes na semana para elaborar, planos de aula. E assim foi também para a elaboração do plano de curso, que foi a primeira ação que tomamos. Antes de ministrar as oficinas, nos vamos à escola para fazer inscrições, ou seja, semanalmente estamos na escola para fazer tais inscrições, haja vista que, oferecemos oficinas, e estas não são regulares como um minicurso.

Esta é uma das nossas maiores preocupações, pois nestas oficinas a cada semana, os alunos são diferentes, desta maneira somos forçadas a estar sempre voltando ao mesmo conteúdo, o que acaba tornando a aula, cansativa para nós futuros professores.

O ideal seria que o curso tivesse caráter de minicurso, na qual, os alunos poderiam aprender mais sobre a língua estrangeira e assim haveria uma maior interação entre

professor e aluno, haja vista que, num curso contínuo os alunos se aproximariam mais da língua e dos professores, dessa maneira conseguiríamos compreender melhor as dificuldades e facilidades dos aprendizes de língua francesa.

Contudo, nossas aulas são voltadas para alunos que estão interessados em aprender uma língua diferente, das que são oferecidas pelas escolas, neste sentido, preparamos oficinas, para que os alunos sintam vontade de participar e frequentar. Apresentamos a estes alunos, músicas, filmes, desenhos, comidas e costumes típicos da França e países que falam francês.

Estas oficinas são oferecidas quinzenalmente, no turno da manhã e tarde, para que todos possam participar de maneira igualitária. Desenvolvemos aulas participativas e criativas, nas quais os alunos aprendem Francês, sem perceber que estão aprendendo.

De maneira a acrescentar ao ensino-aprendizagem dos alunos e nossos também, procuramos ser mais próximos possíveis dos alunos, mostrando que inicialmente é normal ter dificuldades, mas com dedicação iremos aprender juntos a superar a barreira lingüística imposta por questões geográficas e até mesmo sociais.

Nossas aulas não são baseadas em livros didáticos, utilizamos o livro didático apenas como um guia teórico, sendo assim, ele é uma ferramenta útil para auxiliar na preparação de aulas e organização de conteúdo. Utilizamos como subsídio teórico o livro que era trabalhado na Celin (Central de Línguas do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia) *Connexions – méthode de français – de Régine Mèrieux e Yves Loiseau*. Este livro apresenta resumos dos conteúdos e é dividido em módulos. É um livro razoavelmente bom, levando em consideração que não existe livro didático perfeito, ele apresenta uma seqüência de níveis, e tralhada com as quatro habilidades além da fonética.

Nós temos utilizado a internet que tem sido muito útil, pois se tem vários sites confiáveis com jogos, conteúdos e dinâmicas que podem ser realizadas em sala de aula. Com isso usamos do nosso bom senso para preparar aulas sem tédio. Aproveitando nossa criatividade ganhamos experiência e agradamos nossos alunos.

Nós nos preocupamos em apresentar aos nossos alunos vídeos, com o conteúdo da aula, para que fique menos cansativo possível. Sendo assim, mostramos aos alunos que o Francês é uma língua além de muito bonita, de fácil acesso, uma vez que, apresentamos sites e vídeos, que eles mesmos podem jogar e aprender brincando de maneira autônoma e satisfatória.

Tendo como base a abordagem comunicativa, esta por sua vez, surgiu a partir de uma forte demanda por cursos de línguas estrangeiras eficazes. Inspirados na teoria lingüística de Noam Chomsky e pelas teorias da psicologia de Piaget, nesta abordagem a língua é entendida como uma unidade completa, e não apenas estrutural. Dessa maneira, nossas aulas são voltadas para a comunicação, assim o aluno aprende a falar e compreender o que está sendo dito, pela situação e não pela significação ou pela forma. Não desprezamos o uso da língua materna dentro da sala de aula, pois acreditamos que é fundamental em fase inicial o aluno voltar à sua língua para compreender a língua estrangeira que se estuda, apenas evitamos a comparação entre as línguas, haja vista que, cada língua tem suas particularidades, e assim não seria construtivo para a formação lingüística deste aluno tais reflexões.

Refletimos sobre nosso papel na vida destes alunos, pois sabemos que como professores somos exemplos. Sendo assim, temos por obrigação formar cidadãos críticos e reflexivos, por isso tentamos ao máximo aguçar a criticidade e a imaginação de nossos alunos, propondo a eles que pensem e reflitam sobre o que aprendemos e como melhorar a cada dia.

Dessa maneira se faz útil o texto de *Moita Lopez* ‘Yes nós temos banana ou Paraíba não é Chicago não’, a fim de salientar a importância e do valor do que o professor fala e faz em sala de aula. Este estudo de Moita Lopez discorre sobre a alienação do professor principalmente de inglês. Porém, como futuros professores que seremos, vale a pena pensar nele como um texto sobre professores de língua estrangeira, tendo em vista que, uma grande maioria é alienada.

Se a alienação está ligada a colonização como afirma brilhantemente Moita Lopez é normal e aceitável que sejamos alienados, porém, nas salas de aulas, somos também exemplo, e o que falamos para muitos de nossos alunos são como verdades absolutas. Assim sendo, temos de nos preocuparmos, com o que falamos, com o falamos, e refletirmos sobre tudo que acontece em sala de aula. Pois apesar de ser uma profissão desvalorizada mexemos com vida de crianças e adolescentes e de maneira boa ou ruim vamos deixar nossas marcas.

Seria ótimo se todo professor encarasse sua profissão como um formador de caráter, personalidade e cidadãos. E para formar, cidadãos com bom caráter, personalidade e ativo na sociedade, temos que deixá-los pensar por eles mesmo, fomentando-os de criticidade e consciência.

Mas para isso temos que antes de mais nada saber o valor de nossa profissão e nos

orgulhar dela, para então possamos transformar para melhor a vida dos alunos e da comunidade acadêmica que estamos inseridos.

Essa experiência foi e esta sendo enriquecedora, pois mesmo tendo êxito em alguns momentos, temos dificuldades em outros. A indisciplina velha e o pesadelo dos professores é um problema que impossibilita muitas vezes de concluir uma ‘boa aula’, mas se o professor consegue ser paciente, deixando de lado o autoritarismo à disciplina ou a falta dela não se tornará tão importante.

A preparação de materiais dinâmicos é uma questão preocupante, pois é imprescindível a preparação de materiais que não deixem a aula chata, porém não é um trabalho fácil criar atividades divertidas. A criatividade é fundamental para que um bom professor cativasse seus alunos, mas requer tempo e trabalho.

Porém, é muito gratificante ver que os nossos alunos estão aprendendo, e gostando da língua francesa, esse feedback, vem gratuitamente e realmente é impagável. A empolgação deles ao

conseguirem falar, entender e escrever, a vontade de ganhar em um jogo qualquer, e demonstrar que aprenderam, recompensa todo esforço.

Por fim, com o projeto PIBID e com toda essa experiência que obtive durante esse ano, posso dizer que não apenas tive contato com a docência, mas que me encontrei dentro do curso de Letras. Esse projeto fez com que eu me sentisse e me realizasse como professora, o que antes era motivo de vergonha e falta de outra coisa melhor, hoje se tornou, minha profissão, minha paixão. Com esse projeto e com essa experiência hoje tenho orgulho do meu curso, do meu projeto, das minhas aulas e dos meus alunos.

Mesmo sabendo que muito tenho para aprender, essa iniciação docente, fez com que o fazer e o ser professor acontecesse de maneira menos brusca, não havendo traumas. Sendo uma professora realista e dedicada, sei que muito tenho a fazer, mas com amor de esforço conseguirei transformar a vida dos meus alunos para melhor e eles a minha sempre.

INTEGRAÇÃO DE TEORIA E PRÁTICA NA ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

elisacmuniz@gmail.com

Elisa Carvalho Muniz

Resumo

Este trabalho é um relato de experiência de um bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, voltado ao processo de formação de professores de Língua Inglesa. Apresenta reflexões sobre o uso das teorias aprendidas na Universidade aplicadas na sala de aula do Ensino Básico, especialmente em relação à elaboração e avaliação dos materiais didáticos. Uma das etapas que este trabalho realizou foi à participação em oficinas para professores de línguas estrangeiras em formação inicial, discutindo aspectos políticos, sociais, metodológicos e teóricos que envolvem o ensino de línguas, além de oficinas fornecidas atualmente pelos bolsistas para os alunos de escolas municipais. Com início em 2010, estas experiências têm contribuído na construção do professor em formação, com perspectivas de maiores contribuições em outras ações em 2011.

Palavras-chave: PIBID, Materiais didáticos, professores em formação, língua estrangeira.

Introdução

No primeiro semestre do ano de 2010, o projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), juntamente com o curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, forneceu bolsas para alunos graduandos de diferentes períodos a se juntarem às equipes de línguas estrangeiras (Inglês, Espanhol e Francês), para atuarem na Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhóa, na cidade de Uberlândia. Com a intenção de saber e aprender um pouco mais sobre a realidade das escolas públicas da cidade, e o papel da língua inglesa no ensino fundamental, eu, aluna do 6º período de licenciatura em Língua Inglesa, candidatei para a vaga de bolsista.

Metodologia

Em um primeiro momento, as coordenadoras das diferentes equipes de Língua Estrangeira e do Português, se reuniram para apresentarem aos bolsistas os diferentes objetivos do projeto PIBID e como se daria o sub-projeto do Curso de Letras, Línguas Estrangeiras. Dessa forma, foi possível visualizar melhor o que realmente seria proposto para nós e quais os papéis que deveríamos exercer para a execução do projeto.

Com o término das apresentações foi necessário passar para estudos teóricos a respeito do ensino de Língua estrangeira, especialmente relacionada às escolas públicas brasileiras. Para isso, *workshops* foram realizados com a participação de professores do curso de Letras e Pedagogia da Universidade, além de discussões organizadas pelos próprios bolsistas, a fim de debaterem opiniões sobre o verdadeiro papel da língua estrangeira no ensino público e as leis que regem o mesmo.

A questão do material didático e sua elaboração também foi discutida nas reuniões, pois posteriormente aos estudos teóricos, colocaríamos em prática tudo o que estudamos, elaborando materiais para as oficinas de língua estrangeira, no caso o Inglês, na Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhõa, em Uberlândia.

A cada semana, grupos com alunos graduandos das diferentes Línguas, apresentavam para os bolsistas diferentes temas como abordagens, papel do professor e aluno, avaliações, e análise e elaboração de materiais didáticos, sendo este apresentado por mim. Com a orientação da minha coordenadora do PIBID, li alguns textos teóricos sobre o assunto, tendo enfoque nos autores Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara com o texto “A elaboração de materiais para cursos de idiomas” (2005).

Para a minha apresentação, busquei apresentar cinco aspectos sobre materiais didáticos e sua elaboração: O que é avaliação de materiais e seus princípios, a teoria do avaliador sobre o aprendizado e o ensino, teoria de aprendizado, construindo critérios de avaliação e como realizar avaliações de materiais. Para colocar em prática, o que foi apresentado, sugeri aos participantes do *Workshop* que se dividissem em grupos e que analisassem livros didáticos de diferentes línguas, levando em consideração os critérios de avaliação apresentados por Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara (2005). Ao final da atividade, cada grupo apresentou seu material analisado e os critérios que levaram em consideração para listar as vantagens e desvantagens da utilização deste livro.

Depois de muito estudo, os bolsistas já estavam preparados para colocar tudo o que foi aprendido em prática. Foi definida para a minha equipe a Escola Municipal Domingos Pimentel de Ulhõa, na cidade de Uberlândia, que possui alunos de Ensino

Fundamental no turno da manhã e tarde. Para conhecer as estruturas físicas e o tipo de aluno que comporta a escola, fiquei encarregada de observar uma aula de cada disciplina, totalizando nove aulas e mais seis aulas de Língua Inglesa, em uma determinada turma (PAV- Manhã).

À medida que as aulas eram observadas, relatórios foram feitos que posteriormente seriam apresentados para a Coordenadora PIBID do Inglês. Ao analisar minhas primeiras impressões das aulas, fui capaz de definir qual fator realmente me interessava dentro da sala de aula e assim continuar um estudo mais específico. Essas observações também me deram a oportunidade de ver a realidade de uma sala de aula, e como ela funciona no dia-a-dia, além de descobrir um pouco sobre os verdadeiros interesses dos alunos nas aulas de Inglês.

Para concluir esse processo de conhecimento da escola e dos alunos, eu e minha equipe, juntamente com a Supervisora e Coordenadora, reunimos para definir como seriam as oficinas de Línguas Estrangeiras (Inglês, Espanhol e Francês), que tipo de aluno poderia participar, quantas vagas seriam fornecidas, quais temas seriam abordadas nas aulas e como cada equipe se organizaria para elaborarem seus planos de aulas e seus materiais.

No começo do segundo semestre de 2010 dava início à divulgação das oficinas na escola. Cada bolsista ficou responsável por uma tarefa como, ir a cada sala falar um pouco sobre o projeto, fazer levantamento dos materiais necessários para as oficinas, orçamentos, autorizações para os pais e inscrições dos alunos.

As oficinas estão divididas nos seguintes temas gerais: Conhecendo os países que falam Inglês, Famílias, Festas típicas, Programas de TV, Tipos de filmes, Indo às compras e Comidas Típicas. Esses temas foram definidos por todos os bolsistas das equipes de Língua Estrangeira com o objetivo de, à medida do possível, caminharem juntos, porém é importante ressaltar que, dentro dos temas gerais, abordamos diversos sub-temas relacionados e caso queiramos utilizar outros assuntos, temos liberdade para mudanças.

A minha maior intenção diante dessas oficinas, é dar para o aluno uma aula totalmente diferente do que ele tem em sala de aula. Por isso, eu e minha equipe tentamos sempre elaborar aulas dinâmicas, com materiais diferenciados (filme, vídeo, música, jogos e outros) para que o aluno tenha prazer em estar na sala de aula e crie uma vontade sempre maior para aprender a Língua Inglesa.

As oficinas ainda acontecem, geralmente de 15 em 15 dias para os alunos de 6º e 9º ano do turno da manhã e apenas 6º ano no turno da tarde. A equipe de Inglês está

dividida em outras duas equipes, sendo estas responsáveis por cada ano escolar. Tive a experiência de dar aulas tanto para alunos de 6º ano como também para alunos de 9º ano, que ainda são os meus alunos.

Os materiais didáticos usados nas aulas são feitos por nós mesmos. A cada semana nos reunimos para elaborarmos as aulas, os pontos gramaticais a serem abordados dentro do tema escolhido e o resultado final que queremos do aluno. É neste momento que toda a teoria que estudamos sobre como avaliar e elaborar um material nos ajuda.

Resultados Parciais

Com as oficinas em andamentos é possível afirmar como a escolha do que usar para ensinar um aluno é fundamental para que o processo de aprendizagem aconteça de forma efetiva. A todo o momento nós bolsistas, e professores das oficinas, levamos em consideração os nossos objetivos e as possíveis necessidades e desejos que aquele aluno tem para a aula de Inglês. Tentamos evitar o uso de livros didáticos, tão usados na sala de aula e idealizados por professores, e trazemos materiais autênticos feitos por nós mesmos ou retirados de outras fontes para mostrar ao aluno um lado diferente do Inglês; o seu uso real e suas funções. É interessante dizer que, o uso do Livro didático tem o seu papel e que traz benefícios para o processo de ensino-aprendizagem, mas que é preciso trazer novos recursos para que o aluno se sinta motivado a aprender uma língua.

Discussão

A contribuição que essa experiência de dar oficinas para alunos de uma escola pública é grande. Consigo ver realmente o papel da Língua Inglesa em uma escola e como os alunos lidam e aprendem com ela. Vejo também como o ensino de línguas estrangeiras é desvalorizado, com a falta de materiais para os alunos, o não acesso de todos aos dicionários, e aos poucos aulas dispostas na grade escolar.

Infelizmente a escola pública onde o projeto é executado não possui uma infraestrutura para que as oficinas sejam realizadas da maneira que queremos. Nos deparamos com diversos obstáculos, financeiros e burocráticos e que nos impedem de levarmos recursos novos, materiais diferenciados, recurso de áudio e vídeo, entre outros, e sabemos que isso acontece com os próprios professores. Assim, nos perguntamos até que ponto a teoria pode ser colocado em prática?

No texto teórico “A elaboração de materiais para cursos de idiomas” dos autores

Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara (2005), algumas teorias de aprendizado são citadas, como: os professores lecionam com mais eficácia se a utilização dos materiais adotados for prazerosa, os materiais devem ajudar os alunos a associar a experiência de aprendizado em sala de aula com suas vidas, devem despertar emoções do aluno e acima de tudo, os materiais devem levar em conta que os alunos têm diferentes estilos de aprendizado. Porém, ao observar as aulas, especialmente em Inglês, vejo que a dificuldade é grande para que o material utilizado na escola traga todos esses benefícios, citados pelos autores, para o professor e o aluno, e mesmo o projeto PIBID com todos os seus recursos disponibilizados para os bolsistas, ainda sim esses encontram diversos empecilhos.

Ao estudar um pouco sobre a análise e elaboração de materiais didáticos me mostrou realmente o quanto um bom material escolhido faz a diferença no aprendizado de um aluno e como seria bom que essas escolhas feitas através de critérios determinados,

partindo das necessidades do aluno e do professor, acontecessem nas escolas públicas e privadas.

Com as oficinas acontecendo até o final de novembro de 2010, e com mais estudos sobre o assunto, acredito que essa integração entre teoria e prática na elaboração de materiais didáticos vai gerar novas especulações e despertar mais interesse nas construções e aplicações de materiais didáticos inovadores, e porque não, livros didáticos no ensino de Língua Inglesa para alunos de escola pública.

Considerações finais

Apesar de todas as dificuldades com relação ao ensino de Línguas Estrangeiras, especialmente ao ensino de Inglês, é possível verificar, ainda que o projeto esteja em andamento, que materiais didáticos diferenciados e que sejam elaborados a partir dos interesses e necessidades dos professores e alunos, despertam no aluno um maior prazer em aprender e no professor maior disposição para ensinar.

Com a exposição deste, almejo contribuir para o progresso da educação de Língua Estrangeira, pois essas práticas e observações me possibilitam uma auto-avaliação, o que certamente influenciará bastante de forma expansiva e de caráter prático futuramente.

Referências Bibliográficas

A elaboração de materiais para cursos de idiomas / Brian Tomlinson & Hitomi Masuhara; [tradução Rosana S. R. Cruz Gouveia]. – São Paulo: Especial Book Services Livraria, 2005.

– (Portfólio SBS: reflexões sobre o ensino de idiomas; 12)

INVESTIGAÇÃO DA DESVALORIZAÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Lariucy Santos Martins¹; Marici Anne Costa e Silva²

¹ Universidade Federal de Uberlândia/FACIP, lariucy_martins@hotmail.com;

² Universidade Federal de Uberlândia/FACIP mariciannecosta@hotmail.com

^{1 e 2} - Apoio PIBID/CAPES

Resumo

O presente trabalho aborda a desvalorização dos espaços existentes nas escolas públicas do município de Ituiutaba/MG. Foi observado que, na escola pública foco dessa investigação, há vários locais que poderiam ser utilizados na realização de experiências, na diferenciação do espaço sala de aula e na apresentação de atividades propostas pelo professor, mas cujos ambientes tem sido transformados em algo não significativo para o ensino-aprendizagem, acarretando uma instabilidade neste processo. Estas áreas deveriam ser algo que fosse aproveitado da melhor maneira possível nas escolas, dando liberdade aos alunos para a vivência de novas experiências, para que os mesmos se sentissem à vontade para inovar e ampliar os seus conhecimentos. Ao longo dos anos, o descaso com estes ambientes e a mobília que os compõem, estes acabam por se deteriorar.

Palavras-chave: espaço físico escolar, interações, vivência escolar

Introdução

Em diversos trabalhos que têm sido desenvolvidos na área de “educação escolar”, é evidenciado que os autores procuram, na maioria das vezes, mostrar os problemas, as soluções, os projetos que são implementados, a situação do estudante e do professor, etc. Com isso, não dão a devida atenção às oportunidades que são de suma importância na efetivação de uma educação de qualidade, não havendo nenhuma exploração destes problemas nem ênfase ao processo de busca das proclamadas soluções. Com essa perspectiva, resolveu-se elaborar um trabalho levando em consideração os aspectos físicos existentes na escola e o que pode ser feito para um melhor aproveitamento dos mesmos. Segundo Piaget (1970), os espaços de vivência – a casa, a escola, o bairro – representam uma experiência decisiva na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas e, em sua materialidade, propiciam experiências espaciais que são fatores determinantes do desenvolvimento sensorial, motor e cognitivo.

Os espaços escolares são lugares onde é possível desenvolver as interações sociais e culturais. Através destas interações o estudante relaciona a disciplina com o seu meio de vivência, efetivando uma aprendizagem significativa. Este meio de aprendizado, deve ter coerência com a matéria dada, pois é nele que se desenvolve a prática pedagógica, sendo que o ato de ensinar e o de aprender exigem condições necessárias ao bem-estar docente e discente.

O espaço material é um pano de fundo, onde as sensações se revelam e produzem marcas profundas, as quais permanecem mesmo quando as pessoas deixam de ser crianças. Através dessa qualificação, o espaço físico adquire uma nova condição: a de ambiente (LIMA, 1989).

A escola precisa dar ênfase na importância do ambiente em que os estudantes desenvolvem seu conhecimento e sua capacidade crítica, proporcionando a formação pessoas que saibam opinar em relação aos problemas sócio-culturais que os norteiam, tornando-se cidadãos ativos e participativos. Segundo Richter (2000), os alunos precisam correr riscos e sentirem-se desafiados para serem bem sucedidos em seu processo de ensino-aprendizagem, recriando e interpretando a linguagem que está além das certezas já estabelecidas.

Descrição do trabalho desenvolvido

As atividades realizadas, de observação dos espaços de uma das escolas públicas de educação básica do município de Ituiutaba/MG, fazem parte do plano de atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), composto por bolsistas, professores orientadores e colaboradores, e professores-coordenadores. As verificações dos ambientes da escola constituem a matéria prima de análise desse relato.

Ao falar do ambiente escolar é importante destacar a ergonomia e antropometria. Em relação à ergonomia há uma grande participação no contexto escolar, uma vez que a mesma está relacionada com o conforto de todos em um determinado lugar, relacionando fatores internos e externos. Para um melhor entendimento é importante analisar o sujeito envolvido e o meio que o mesmo está inserido, analisando quais são as melhores maneiras para um ensino significativo. Já a antropometria é uma ciência que estuda as medidas e suas variáveis (corpo, dimensão, equipamentos). Quando se fala do aluno, tem que levar em conta as dimensões dos

espaços escolares e do mobiliário que compõem estes lugares. Na realização de um estudo teórico, constatou que as medidas antropométricas existentes no país são em sua maioria bem antigas e normalmente não são nacionais, sendo um grande problema, pois não se adapta às medidas do corpo do aluno, exigindo um maior esforço do mesmo.

De acordo com Souza (1998), o equipamento escolar deve ser adequado às dimensões do material escolar de uso diário para alunos e professores. Portanto, tanto uns como outros devem possuir dimensões não só para o atendimento das exigências ergonômicas, mas também para os objetos que devem ser utilizados e guardados.

Dentro desta investigação, observou-se a qualidade das salas de aula existentes na escola, todas com amplas dimensões e bem arejadas. Podendo, as mesmas, serem aproveitadas em atividades interdisciplinares e no desenvolvimento de experimentos. Um dos problemas encontrados é a utilização dos laboratórios de ciências, sendo que um deles funciona como depósito (guardando as ferramentas e as carteiras que estão estragadas), e o outro serve para a realização de outras atividades, como aulas de violão, sendo, raramente, utilizado pelos(as) professores(as) das áreas de ciências.

A integração do laboratório que é “depósito”, no quadro de salas possíveis de se trabalhar, poderia possibilitar uma maior interação entre aluno-cotidiano, tornando a escola um ambiente rico para a mediação entre sujeitos. Estes laboratórios poderão ser uma ferramenta de trabalho para os professores, na execução de atividades interdisciplinares envolvendo tecnologia e o meio social que os alunos vivenciam, oferecendo condições para envolver os mesmos e estimular a investigação, além de possibilitar interpretações e análises dos fenômenos estudados, respeitando o ritmo de cada um.

Na área externa da escola o espaço também é grande, possuindo uma área verde com diversas árvores (algumas com placa identificadora da espécie), quadras de esportes e estacionamento.

Resultados obtidos

As observações realizadas do espaço escolar, durante o primeiro semestre de 2010, foram de suma importância na verificação do quanto é importante o trabalho do professor com o aluno, e que a utilização de atividades e lugares diferentes despertam nos alunos interesses em investigar os fenômenos que acontecem.

Em relação aos laboratórios, foi possível uma interação com a escola, tendo a possibilidade de usar um dos mesmos, em atividades experimentais com os alunos, para isso, foi feita uma limpeza e uma catalogação dos materiais já existentes na escola.

Através da organização do laboratório, foi possível a montagem de alguns experimentos utilizando os materiais já existentes. A partir destes experimentos, desenvolveu-se uma unidade curricular e planos de aulas, que poderão ser trabalhados pelos(as) professores(as) com os alunos desta escola.

A proximidade com os professores deste centro de educação permitiu-se que os bolsistas trabalhassem as atividades práticas propostas com os alunos no laboratório. Sendo possível, observar a empolgação e o interesse dos mesmos ao se relacionarem com este tipo de abordagem de ensino, aumentando o aprendizado, o entendimento do fenômeno e a interação com o mediador da atividade, e com os colegas de sala.

De acordo com os professores da escola, a desenvoltura dos alunos em relação às aulas diferentes, com experiências, é muito grande, pois pode-se mudar a maneira de desenvolver novas atividades para melhorar o desempenho e desenvolvimento dos alunos. Com esse resultado, a prática de ensino a partir da teoria e resolução exercícios é compreendida como desmotivadora, sendo necessário, a inserção de atividades interdisciplinares e que relacionem a matéria ensinada com o cotidiano, obtendo uma mudança expressiva na rotina das aulas.

Por isso, tem-se a necessidade de professores mais flexíveis e dinâmicos, que valorizem as interações com e entre alunos em sala de aula, considerando as diferenças, as subjetividades, tendo como objetivo principal o ensino de qualidade, baseado nas relações interpessoais. Para Moran (2008, p.1), tanto na universidade quanto na educação básica, é fundamental promover ações motivadoras que despertem o aluno a sair do estado passivo, de espectador.

Considerações

Com as observações, reflexões e análises realizadas na e sobre a escola, é possível compreender o quanto uma aula diferenciada, utilizando espaços próprios e adequados para as interações com os alunos, é importante na relação ensino-aprendizado.

Desta forma, a implantação de novas experiências, valorizando os espaços na escola, deve ser mediada por atitudes pedagógicas que permitam formar o cidadão que ocupará seu lugar neste novo espaço. As tecnologias, experimentos dentro de um projeto pedagógico inovador, facilitam e estimulam o processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a hipermídia introduz a interatividade no aprendizado, propiciando o diálogo ativo com o mundo do conhecimento, apresentando e trabalhando informações através de um contínuo canal de escolhas individuais.

Portanto, é no ensino fundamental e médio que deve começar o processo de conscientização de professores e alunos no sentido de buscar e usar a informação juntamente com experiências na direção do enriquecimento intelectual, na auto-instrução. É fundamental um trabalho sistemático na escola que vá possibilitando a formação de alunos capazes de construir seu próprio conhecimento, tornando-se pesquisadores autônomos à medida que descobrem novas áreas de seu interesse. O professor precisa transformar-se em um guia, capaz de estimular seus alunos a navegarem pelo conhecimento, fazerem suas próprias descobertas e desenvolverem sua capacidade de observar, pensar, comunicar e criar.

Referências

FIGUEIREDO, L. S.; PAOLIELLO, C., Análise Ergonômica do Trabalho: Estudo de Caso do Mobiliário Existente nas Escolas Públicas do Vale do Aço, p.1-9.

RAMOS, G. V. F. B., Os Espaços e o Cotidiano: Relação dialética marcando a prática pedagógica, p. 1-8.

RIBEIRO, S. L., Espaço Escolar um elemento (in)visível no currículo, *Sitientibus*, Feira de Santan, n.31, p.103-118, jul./dez.,2004.

INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR

mario@mat.pontal.ufu.br

Mário Donizete Rodrigues de Oliveira - FACIP/UFU¹

Ana Carolina Igawa Barbosa - FACIP/UFU²

Vlademir Marim- FACIP-UFU³

RESUMO

O PIBID busca incentivar a formação de professores, para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro semestre de 2010, o grupo do curso de Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), Universidade Federal de Uberlândia (UFU) coletou dados em duas escolas públicas municipais de Ituiutaba - MG, escolhidas devido ao baixo IDEB. O objeto de estudo deste relato é a estrutura física de uma dessas escolas. Desta forma, medimos, observamos e analisamos parte da estrutura física da escola para que, no ano de 2011, possamos elaborar propostas de intervenções que utilizem todo o espaço escolar: laboratórios, salas de aula, quadras de esporte etc. Com este levantamento de dados acreditamos na valorização destes espaços, pois as propostas elaboradas pelo grupo irão buscar uma maior adequação ao espaço físico da escola.

PALAVRAS-CHAVE: Investigação; PIBID; Ambiente escolar.

CONTEXTO DO RELATO

O objeto deste relato é uma escola da rede municipal de ensino do município de Ituiutaba/MG, situada no Bairro Novo Tempo II, que atende alunos carentes de bairros adjacentes a ela. Atualmente, estão matriculados na escola, segundo a secretaria, 933 alunos, sendo 508 do sexo masculino e 425 do feminino. Em relação à etnia dos alunos, são 318 brancos, 451 pardos e 105 negros. Suas condições socioeconômicas não estão disponibilizadas na secretaria, pelo motivo de não existência desses registros, porém, em conversas em sala de aula, pudemos perceber que a maioria tem família que trabalha em lavouras de cana-de-açúcar da região, ou seja, são filhos de cortadores de cana. Por isso, acreditamos ser grande o fluxo de entrada e saída de alunos durante todo o ano. O critério de seleção para a inserção desta instituição no PIBID foi o baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que a escola apresentou nos anos anteriores.

O programa PIBID realiza uma articulação entre a Secretaria Municipal de Educação, na cidade de Ituiutaba/MG, e a escola cedente, visando a construção de ambientes de ensino e aprendizagem que permitam reforçar e ampliar os conteúdos

¹ Graduando do curso de Matemática e Bolsista do PIBID – Email: mario@mat.pontal.ufu.br

² Graduanda do curso de Matemática e Bolsista do PIBID – Email: carol_igawa@mat.pontal.ufu.br

³ Professor do curso de Matemática e coordenador do Estágio Supervisionado – Email:

marim@pontal.ufu.br

desenvolvidos em sala de aula pelas escolas participantes. O enfoque do programa está

em atividades de ensino com metodologias inovadoras, desenvolvidas no período regular e no contra turno das aulas das escolas.

Este subprojeto tem a participação de 10 bolsistas juntamente com um professor supervisor e um coordenador. As atividades desenvolvidas pelos bolsistas fomentam sua iniciação à docência em Matemática ao promover experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador voltadas para a superação de problemas identificados no processo ensino e aprendizagem, privilegiando o espaço da escola pública.

Desta forma, foi necessário o levantamento e a investigação deste espaço escolar para que no ano de 2011 possamos propor intervenções que utilizem com eficácia toda a infra-estrutura da escola.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Segundo Nogueira (1999), é necessário observar e analisar as condições físicas prévias da escola. Nesse sentido, a primeira coisa a ser levada em conta é a sala de aula em si como espaço físico, pois é neste espaço que se realiza a aprendizagem. Assim, quando se planejam as atividades, o professor tem que pensar e analisar o lugar no qual a mesma será aplicada.

Para efetuarmos a observação e a análise do espaço deste contexto escolar, o grupo integrante do programa PIBID investigou toda a estrutura física da escola, como salas de aulas, laboratórios, cozinhas, quadras de esporte, banheiros, estacionamento, enfim, toda a estrutura física da escola foi observada e analisada, lembrando-se que apenas parte desta estrutura está sendo relatada neste artigo.

Lüdger (1986) relata que as observações que cada indivíduo faz em seu cotidiano são influenciadas por suas experiências pessoais, assim, acaba-se por privilegiar aspectos que ele mesmo julga necessário, negligenciando outros. Portanto, para que a observação torne-se um instrumento válido de investigação, é preciso controlá-la e sistematizá-la, ou seja, elaborar um planejamento cuidadoso do trabalho e preparar rigorosamente o observador, determinando com antecedência “o quê” e “como” observar.

Antes de darmos início à investigação, estruturamos um documento com todos os aspectos a serem observados e analisados, tais como: tamanho, acessibilidade para deficientes, poluição visual e sonora, organização do local, limpeza, conservação dos prédios, lixeiras, extintores de incêndio, depreciação do mobiliário, segurança, muros, portões, gastos de energia elétrica e de água, desperdício, encanamentos e tubulações, qualidade da água servida, segurança do prédio, identificar também se os docentes fazem uso de outros espaços escolares para o processo de ensino e aprendizagem.

Para viabilizar a medição e a análise do espaço escolar, utilizamos como materiais de apoio trenas, lapiseiras e papel. Assim, medimos, observamos minuciosamente e analisamos as salas de aulas, os corredores, a sala de jogos, os laboratórios, a sala de material concreto, as escadas, os banheiros, a sala de atendimento especializado. Algumas áreas não serão utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, porém é importante analisar todo o espaço que é utilizado pelas crianças, observando principalmente aspectos como higiene, ventilação e iluminação, pois estes afetam a qualidade de vida dos alunos durante o período em que se encontram na sala de aula. Na escola existem 12 salas de aulas, todas padronizadas, medindo 42m², com as seguintes características: iluminadas com 8 luminárias, 1 ventilador, 6 entradas para iluminação solar e ventilação, 1 quadro negro, piso de cimento velho e desgastado. As carteiras dos alunos são do tipo mesas com cadeiras. O quadro negro é baixo, o que dificulta a visualização por alunos que se sentam no fundo da sala. As salas funcionam nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. O barulho externo é facilmente percebido pelos alunos, o que lhes atrapalha a concentração. Existem cartazes nas salas de aula, porém estes se referem somente às séries iniciais, como alfabetos e cartazes elaborados pelos alunos dessas séries. Pode-se perceber que os demais professores dos outros ciclos não possuem o hábito de registrar suas atividades.

Há, nos corredores, 2 bebedouros com água filtrada; os vãos das escadas são rodeados por grades; as escadas de acesso possuem corrimão; não existem rampas de acesso para deficientes físicos. Notou-se que, na escola, não existe nenhum aluno deficiente. Foi projetado um elevador para acesso a cadeirantes, porém este elevador, nunca chegou a ser instalado, desse modo, o vão construído para este fim foi fechado e desativado. Há, ainda, nos corredores da escola, 2 extintores de incêndio, os quais encontram-se desativados, pois, se estiverem ativos, os alunos acabam por estragá-los. Caso ocorra algum incêndio, os extintores que funcionam encontram-se na sala de manutenção. A prefeitura é a responsável pelos extintores, e esta fornece manutenção de dois em dois anos. As mangueiras de incêndio encontram-se no térreo, depositadas em locais depredados, com as portas amassadas e sempre abertas, pois as trancas estão estragadas, correndo-se o risco de um aluno abrir o registro das mangueiras de incêndio.

O terraço e a escada de acesso a ele estão inutilizados, pois o piso do terraço está cedendo, apresentando alto risco para os alunos. A área interdita está cercada apenas por algumas cordas, a fim de evitar o acesso dos alunos.

A sala de material concreto foi improvisada no corredor, mede 12,5m² e as paredes são de compensado. Nesta sala, são depositados jogos pedagógicos, carimbos educativos,

esquadros, transferidores, mapas, gibis, material dourado, cubos de madeira, corpo humano montável, EVA, ábacos, réguas de letras e números vazados, areia colorida, blocos de anotações, globo terrestre, painéis ilustrados, tábuas de tabuada. A chave da sala encontra-se na sala dos professores, assim, caso o professor necessite trabalhar com estes materiais em suas aulas, basta retirá-los nesta sala.

A sala de Atendimento Educacional Especializado possui 11,25m² e foi uma exigência do Ministério da Educação. O foco da sala é atender alunos que apresentam algum tipo de deficiência e todo o material existente neste espaço foi enviado pelo MEC. A responsável pela sala tem formação em magistério superior. A sala contém mesa, cadeiras, 1 computador, 1 ventilador, 1 janela, 1 entrada para iluminação solar e ventilação, 1 televisão LCD, 2 mesas de computador, 1 notebook e 1 quadro branco, além de contar com alguns recursos pedagógicos, tais como material dourado, ábaco, barrinhas de cussinaire, jogos alfanuméricos, jogos de memória, quebra-cabeça, xadrez, blocos geométricos, dentre outros materiais desenvolvidos pela professora responsável. A sala atende atualmente 38 alunos, sendo divididos em grupos de 4 a 5 pessoas que trabalham junto à professora cerca de 1h20min por dia, sendo o atendimento realizado 2 vezes por semana. Estes alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, porém nenhum possui comprovação de deficiência, pois a escola não mais conta com psicólogos, fonoaudiólogos ou psicopedagogos para fazer a análise dos casos. A televisão, o computador e o notebook ainda não estão sendo utilizados, mas serão colocados em prática na próxima semana com o objetivo de se trabalhar jogos pedagógicos utilizando a tecnologia.

O foco do trabalho da professora não é propiciar aos alunos aulas de reforço, mas sim trabalhar a atenção e a coordenação. A professora supervisora é orientada pela Secretaria de Educação da cidade, porém o MEC exigiu que a escola tivesse uma sala especializada para lidar com crianças especiais, mas não propiciou nenhuma formação complementar, tendo sido oferecido somente um curso online com uma semana de duração. Foi possível notar o envolvimento e a satisfação da professora enquanto relatava o progresso de alguns alunos, revelando possuir uma grande realização profissional ao lidar com este público.

Existem 2 banheiros para alunos, um feminino e outro masculino; os banheiros são padronizados e contam com 6 sanitários encardidos, 6 torneiras, 4 espelhos, 3 pias de alumínio e 9 luminárias com 2 lâmpadas cada; as portas não se encontram em boas condições de uso pois estão mofadas, com pintura desgastada; há, ainda, 7 chuveiros, que são utilizados pelos alunos do período integral; o piso é de cerâmica desgastada; as

paredes são rabiscadas e apresentam indícios de infiltração; os banheiros não possuem papel higiênico, sabonete, papel toalha. Dentro do banheiro existe 1 almoxarifado com produtos de limpeza. Os banheiros são lavados 3 vezes ao dia nas trocas de turno. Os banheiros são todos no térreo e, como as salas de aula são no 1º andar, os alunos devem solicitar aos professores a saída, para a qual recebem um crachá, que serve como autorização para descer e ir ao banheiro.

A secretaria mede 29,25m², possui armários, troféus, 4 mesas com 4 cadeiras, 1 telefone, 2 computadores, 1 telefone, 6 luminárias de 2 lâmpadas cada e caixas contendo diários dos professores sobre os armários. A secretaria funciona das 07h às 23h.

O laboratório de Ciências possui como medidas 33m²; conta com 1 lousa verde, 10 quadros sobre o detalhamento do funcionamento do corpo humano, 2 lixeiras, 1 mesa, 4 bancadas, 4 saídas de gás nas bancadas (desativadas), 30 tamboretas, 3 cadeiras, 6 luminárias com 2 lâmpadas cada, 1 janela que ocupa 1 parede, 2 corpos humanos montáveis (um masculino e outro feminino), 1 tubo de ensaio, 2 pipetas, 2 microscópios, 12 suporte de tubo de ensaio, 1 peneira, 2 fogareiros, 1 vidro com H₂SO₄ 30%, 1 vidro de iodo, 2 bonecos com órgãos internos removíveis, 1 kit macro modelo em plástico (demonstração higiene bucal), 1 caixa com frascos de hidróxido de sódio, 1 frasco de nitrato de chumbo, 1 frasco de permanganato de potássio, 1 frasco de cloreto de bário, 1 frasco de cloreto de magnésio e 1 de cloreto de amônia, outra caixa com 1 frasco de bicarbonato de sódio 1%, 1 frasco de ácido sulfúrico, 1 frasco de iodeto de potássio 11, 1 frasco de acetato de etila 450ml, 1 frasco de hidróxido de amônia 1L, 1 frasco de tiosulfato de sódio pentahidratado 500g, 3 caixas de madeira com os telescópios, 3 lupas, 2 béquer de 1L, 6 béquer de 100ml, luvas descartáveis, 1 béquer de 200ml e 1 béquer de 250ml. Há, também, no laboratório, 2 pias, cada uma com um armário embutido embaixo contendo: vidros com cobras e insetos, aranhas, escorpiões e besouros, 12 caixas de sapato as quais compõem um insetário, apostilas diversas (gestão escolar, datas comemorativas, ciências, elaboração de planejamento), bacias, pazinhas, sacos de adubo natural, cabides, garras descartáveis, saco de terra, esterco, argila, calcário, areia.

Durante todo o período em que estivemos na escola, desde o início do programa, nunca vimos um professor utilizar o laboratório, e, devido às condições nas quais este espaço se encontra, há fortes indícios de que não está sendo utilizado há um bom tempo. O material do laboratório de ciências é repostado de acordo com o uso e, quando está acabando, o professor faz a solicitação na secretaria, que providencia a reposição do material.

A sala de vídeo e multimeios possui 42m², 1 mesa com 1 televisão de tela plana 29 polegadas, 1 dvd player, 1 lousa pequena, 8 luminárias, 1 ventilador, 1 computador, 1 datashow, cadeiras, 1 home theater, mesas, fantoches. Esta sala é utilizada no período da tarde para reuniões, palestras e exibição de filmes para os alunos. Para que possa ser utilizada, o professor deve solicitar com antecedência com a laboratorista. No período da manhã, alguns professores utilizam a sala para ministrar aulas de reforço para os alunos que apresentam dificuldades em conteúdos.

A partir da coleta destes dados e de algumas informações obtidas ao longo do processo de coleta, realizaremos uma breve análise.

DISCUSSÃO DO RELATO

Relembrando Noguero (1999), é necessário analisar a luminosidade e a comodidade das salas de aulas. Com base nos dados coletados, vimos que as salas de aula comportam a quantidade de alunos, são bem iluminadas e ventiladas, porém, um grave problema encontrado são as janelas dispostas na vertical, abrindo 90° para dentro e para fora das salas, o que facilita o acesso dos alunos para as clarabóias, apresentando riscos de acidentes.

Outro aspecto que deve ser levado em consideração são as maçanetas das portas, do tipo alavanca, as quais apresentam riscos para alunos do ensino infantil, pois estes podem ferir o olho, havendo risco de perfuração, pois a maçaneta encontra-se na altura da cabeça das crianças menores. O padrão correto utilizado em projetos para escolas é o de maçanetas do tipo bola, pois estas não apresentam quinadas.

Em relação ao ambiente educador, vimos nas salas de aulas que apenas os professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das séries iniciais possuem o hábito de criar e proporcionar aos seus alunos a utilização destes ambientes por meio da confecção de cartazes, anúncios. Nestes locais, os alunos devem ocupar o papel de protagonistas, tornando-os mais habitáveis e personalizando-os, para que cumpram sua função educativa NOGUEROL (1999).

Os banheiros são adequados para a utilização, porém não possuem material de higiene básico para os alunos, como sabonetes, papel higiênico e papel toalha com fácil acesso. A sala de material concreto necessita de arrumação e controle de entrada e saída, além disso, falta comprometimento dos professores e monitores que utilizam jogos desta sala, pois é possível ver que, após a utilização destes, muitos retornam para a sala com falta de peças, tampas, caixas.

O laboratório de Ciências existe, possui grande quantidade de materiais, porém, muitos

deles vencidos devido a sua inutilização. Os professores que podem fazer uso deste local não possuem o hábito de diversificar suas aulas, ocupando no laboratório. Há muitos relatos de que esta sala é utilizada constantemente, porém, durante todo o período em que estivemos na escola, não pudemos presenciar esta utilização. A sala de vídeo e multimeios é constantemente utilizada pelos professores, que lançam mão de recursos tais como datashow, vídeos e músicas em suas aulas.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que a escola possui um imenso espaço, porém a área construída é mal aproveitada e mal distribuída, necessitando de algumas adequações para melhorar o conforto dos alunos, assim como a segurança durante o período em que se encontram na escola. Após o levantamento e análise destes dados, poderemos, no ano de 2011, propor metodologias inovadoras que contemplem todo este espaço.

A partir desta experiência, pudemos perceber a importância que o ambiente escolar possui no processo de ensino e aprendizagem, pois é necessário que o professor procure ambientes favoráveis para este processo, ou seja, ambientes que apresentem boas condições de comodidade (iluminação, acomodação dos alunos, ausência de ruídos etc.), assim como aspectos de higiene e segurança.

A escola necessita fornecer condições para que o professor possa desenvolver suas metodologias em relação ao espaço, tempo e ambiente, em favor do aluno que não aprendeu. O momento da aprendizagem é um processo particular para cada aluno; não se pode acreditar que todos aprendam ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com as mesmas metodologias.

REFERÊNCIAS

- NOGUEROL, Artur. *Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizagem*. Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

INVESTIGANDO O ESPAÇO NO CONTEXTO ESCOLAR

dener@mat.pontal.ufu.br Dener
Lacerda Queiroz – FACIP/UFU¹ Vlademir Marim –
FACIP/UFU²

O PIBID busca incentivar a formação de professores, para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro semestre de 2010, o grupo do curso de Matemática da FACIP/UFU coletou dados em duas escolas públicas municipais de Ituiutaba - MG, escolhidas devido ao baixo IDEB. Esta pesquisa se deu em âmbito geral, sendo focado pelo grupo o Laboratório de Informática e o Ginásio Poliesportivo, em uma dessas escolas. O espaço de aprendizagem vai muito além da sala de aula e devem-se utilizar estes espaços alternativos com ferramentas de ensino. Concluímos que esta escola possui um bom espaço extraclasse e que é muito pouco utilizado como ambiente de aprendizado. Devemos ter claro que o espaço escolar está disponível para o uso, e depende de nós, educadores e futuros educadores, adaptarmo-nos a cada situação da escola.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID; Intervenção; Extraclasse.

CONTEXTO

Este trabalho surge no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual fazemos parte e que tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Entre os objetivos do PIBID estão: a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior e a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica (BRASIL, 2010).

O programa visa também proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores (BRASIL, 2010).

O processo de seleção dos bolsistas participantes do programa foi conduzido pela coordenação, em parceria com o coordenador do Subprojeto de cada área específica.

¹ Graduando do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: dener@pontal.ufu.br

² Professor do curso de Matemática e coordenador do subprojeto PIBID Matemática/Pontal – email: marim@pontal.ufu.br

Foram selecionados vinte bolsistas para a disciplina de Matemática, que fizeram observações no primeiro semestre de 2010 em duas escolas públicas municipais na

cidade de Ituiutaba – MG. A instituição de ensino objeto desse relato é composta por alunos provenientes de classe social com recursos financeiros limitados, muitas vezes vindos da zona rural ou de estados do nordeste. O critério de escolha da referida escola foi o baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta parceria entre a universidade e as escolas públicas é muito rica, ambas as partes se beneficiam, pois os discentes dos cursos de graduação vivenciam, por antecedência, as práticas da sala de aula e os docentes das escolas participantes podem experimentar as metodologias atualizadas trazidas pelos universitários e rever os conteúdos da disciplina.

Após a seleção dos bolsistas e supervisores, iniciamos o trabalho de pesquisa na escola cedente. O grupo nessa escola foi subdividido, sendo formados 4 grupos: 2 grupos com 3 alunos e 2 grupos com 2 alunos em cada. Nesse primeiro momento, nosso objetivo era investigar a escola, o corpo docente e discente, bem como toda a estrutura da escola.

DETALHAMENTO

Estas atividades ocorreram no 1º semestre de 2010, e o foco de trabalho do nosso grupo foram os espaços de esportes e informática. Tivemos total abertura da escola, com todo o apoio necessário para a realização desta investigação do espaço escolar por parte da direção. Assim, citamos Noguero (1999, p. 30), no que diz respeito ao espaço escolar como um ambiente com inúmeras possibilidades de aprendizagem, desde que seja algo planejado:

Temos que pensar no lugar em que se realizarão. Com muita frequência, atividades que poderiam ser favoráveis para a aprendizagem fracassem devido ao local onde se realizam[...]O espaço físico também deveria ser relacionado com o espaço ao qual os alunos tem acesso; por exemplo, podem sair da aula e aumentar o espaço para a realização de atividades escolares. É necessário considerar o espaço físico também como o entorno educativo dos alunos. Isso implica que tenha condições *estéticas* e funcionais – cartazes, anúncios e informações de todo tipo. Nessa função do espaço físico, os alunos têm que ocupar o papel de protagonistas, deverão ajudar a torná-lo mais habitável e personalizá-lo, se quisermos que cumpra sua função educativa.

Pensando nestas possibilidades, iniciamos nossa observação pelo laboratório de informática, por entendermos que este espaço pode ser usado como uma ótima ferramenta de aprendizagem desde que haja conhecimento dos educadores acerca das inúmeras possibilidades que a informática oferece. Observamos que o laboratório em questão está equipado com 11 computadores, sendo que um deles não é utilizado por falta de estabilizador. Todos os computadores estão equipados com o maquinário

básico: monitor, teclado, mouse, fone de ouvido, em bom estado de funcionamento. O número de cadeiras disponíveis excede o número de computadores, pois há duas mesas centrais para atividades diversas. Todos os computadores possuem acesso à Internet, disponibilizados por um *modem* conectado a um *switch*.

Dos computadores do laboratório, três são de uso exclusivo dos funcionários da escola, pois nestes estão arquivados documentos importantes, e os sete restantes são destinados a professores, alunos e à comunidade. Todos os computadores são equipados com o sistema operacional *Windows*, sendo que três possuem a versão *Seven* e os restantes a versão *XP*. Todos os sistemas operacionais são originais e os seus CDs de instalação e notas fiscais estão guardados em um cofre, presente no laboratório. Não há *softwares* educacionais específicos instalados nas máquinas.

O laboratório conta ao todo com cinco impressoras (duas matriciais, duas a laser e uma jato de tinta multifuncional), todas em funcionamento. O laboratório conta ainda com um *scanner* de mesa, duas guilhotinas, uma encadernadora para espirais, e uma seladora para plástico, além de vários objetos de escritório (grampeadores, régua etc.) e um telefone. Os materiais de consumo, folhas, pastas e outros acessórios ficam armazenados em um armário do laboratório. Nesse armário também estão arquivadas pastas para os professores, onde se guardam provas e trabalhos.

O ambiente é arejado e iluminado, com temperatura controlada por ar-condicionado. Nota-se uma desorganização devido à falta de espaço: sobre a mesa central há um amontoado de papéis, e não há lugar adequado para guardar as guilhotinas, que ficam sobre as mesas; o armário é lotado de materiais, e algumas caixas se encontram no chão ao seu lado. Há lixeiras distribuídas por todo o laboratório, o que ajuda a manter o espaço limpo. Na observação também foi possível detectar que o ambiente do laboratório é barulhento, o que dificulta bastante a sua utilização como lugar de estudo e trabalho.

Serviços à comunidade também são prestados neste espaço. O laboratório oferece cursos de informática básica (período matutino e vespertino) e disponibiliza acesso à Internet. Tais serviços não são gratuitos para a comunidade e nem para os alunos. A verba obtida por meio desses serviços é totalmente destinada ao laboratório, tendo sido, inclusive, utilizada para a compra de computadores.

Os técnicos relataram que o laboratório foi construído por meio de doações, mas hoje, pela renda obtida, tem tido condições de se manter financeiramente. Segundo eles, é raro os trabalhos serem limitados pela falta de materiais. Ressaltaram ainda que é preciso um maior espaço no laboratório, ou a disponibilidade de outra sala, para melhor

acesso aos alunos, já que se ministram cursos e aulas nesse espaço, além de se prestarem serviços à secretaria.

Foi possível observar o movimento dos usuários do Laboratório de Informática, em sua maioria alunos da escola, porém estavam fazendo uso particular, fora dos horários de aula. O laboratório não tinha aulas agendadas de nenhum professor da escola e, por esse motivo, não foi possível analisar como seriam ministradas aulas neste espaço. Durante nossa permanência, todos os computadores estavam ocupados. Pode-se perceber, também, que os alunos geralmente utilizam os computadores para entretenimento.

Questionamos as técnicas em relação a como proceder à assistência técnica aos computadores. Elas esclareceram que um dos técnicos do noturno é contratado pelo município para prestar esse serviço. Desse modo, em caso de estrago em algum equipamento, é ele o responsável pelo conserto. Para o fornecimento de materiais ou peças para a realização dos consertos, existem duas possibilidades: a primeira é pedir ao Governo, mas é preciso licitação e o processo é demorado. Assim, em alguns casos, como segunda opção, recorre-se ao caixa do laboratório. Nessa situação, as peças são compradas e as notas fiscais são enviadas para a tesouraria da escola para a prestação de contas.

Seguindo os questionamentos, foi informado que os professores não utilizam o espaço, com exceção de uma professora de Língua Portuguesa, que frequentemente utiliza as máquinas para que seus alunos possam fazer pesquisas e digitações relacionadas às disciplinas. Para a utilização dos computadores pelos alunos, os professores podem reservar as máquinas. Em caso de aula na sala de informática, como os computadores utilizados pelos alunos são apenas sete, ficam cerca de quatro a cinco alunos em cada computador, sendo realizado um revezamento entre eles. Sendo assim, a escassez de máquinas prejudica o aprendizado.

Logo depois de encerrar a investigação do laboratório de informática, iniciamos a observação do Ginásio Poliesportivo, espaço esse que permite à escola desenvolver diversos projetos, não limitados apenas ao esporte, mas sim um leque de possibilidades pedagógicas. O Ginásio é coberto e possui duas arquibancadas, o que propicia um amplo espaço para realização de atividades, como festas, encontros, apresentações entre outros. Podemos observar que o ginásio não se encontra em bom estado de conservação, com uma pintura ruim e falta de materiais como telas e redes, com um aspecto que revela não existirem manutenções e limpezas ali realizadas. O ginásio conta com uma iluminação, com boa entrada de luz natural através de telhas transparentes, ajudando a

poupar energia, já que não se faz necessária a utilização de luz artificial durante o dia.

O ginásio possui em sua infra-estrutura quatro banheiros, sendo dois masculinos e dois femininos, cada um desses possuindo lavatório, dois sanitários separados por box e espelho. Nos banheiros não há materiais de higiene pessoal. A situação dos banheiros não é diferente do restante do ginásio, onde podemos observar uma pintura deteriorada e uma má higienização.

O ginásio possui equipamentos para realização de esportes como futsal, basquete, handebol e vôlei, e conta ainda com anexo que é usado para atividades de salão, como dança e karatê. O anexo possui uma parede com um grande espelho fixado nela, duas traves para alongamento, três ventiladores, sendo que um está inutilizado por defeito, um saco de areia para utilizar nas aulas de karatê, e ainda alguns colchonetes em mau estado de conservação. O anexo ainda possui uma mesa, uma cadeira, um som que fica trancado dentro de um cofre e ainda um armário onde são guardados materiais ali utilizados, como cordas e bastões.

A escola possui, em sua área externa, duas quadras não cobertas em péssimo estado de conservação, onde não há telas de proteção, redes, iluminação e nenhum tipo de pintura ou marcação.

Para saber mais sobre a rotina esportiva da escola, entrevistamos o professor responsável, o qual leciona diversos esportes na escolinha. Ele relatou que as escolinhas ocorrem aos sábados, das 16h às 18h, e são aulas fora da grade curricular. O professor também relatou que essas aulas são apenas para os alunos da escola, e que estes só podem entrar e permanecer nas escolinhas se mantiverem frequência e boas notas nas aulas escolares. Ao ser questionado sobre a disponibilidade de materiais, o professor comentou que eles são abundantes e suficientes.

Entrevistamos ainda o professor coordenador do subprograma Esportes da escola, que revelou existirem atividades extracurriculares, como Vôlei, Basquete, Handebol, Futsal, Xadrez, Karatê, Dança e Atletismo. Informou-nos ainda que houve uma época em que a escola ofereceu ginástica olímpica. A escola também possui materiais para a prática de golfe, sendo que um número pequeno de alunos pratica este tipo de esporte.

Em relação a materiais, ele também citou que são muitos e que são utilizados pelos professores. Dentre estes, destacamos bolas de futebol, basquete, vôlei e golfe, redes para gols, e redes de vôlei, colchonetes para dança e atletismo, peteca, tabuleiros de xadrez, uniformes e tacos de golfe.

Sobre as aulas de Educação Física, foi informado que elas acontecem duas vezes por semana, ambas de frequência obrigatória, uma na grade horária normal e outra aos

sábados. Nessas aulas de sábado, os alunos desenvolvem atividades artísticas com o pessoal do subprograma Cultura.

O subprograma Esportes mantém uma renda com a locação da quadra. Houve um tempo em que a quadra era cedida para o bairro, mas isso trouxe problemas: pessoas de outros bairros também usavam a quadra e ficou-se atribulado o seu uso; alguns realizavam sublocação do espaço; outros queriam ser donos de determinados horários. Devido a tais problemas, resolveu-se alugar a quadra por um valor de R\$ 10,00 a hora. Esse dinheiro é usado para a compra de materiais desportivos, o que colabora muito para a boa quantidade deles.

Com a presença do coordenador, tivemos a oportunidade de conhecer os demais espaços do setor. A sala do coordenador possui uma mesa do coordenador, uma carteira, três cadeiras, uma lixeira, um armário cheio de papéis e um escaninho de acesso restrito aos professores, onde se guardam pertences, uniformes e materiais esportivos. Há, ainda, dois vestiários, que possuem três chuveiros, três sanitários, dois lavatórios e um espelho. Dois banheiros, a priori, para os funcionários, foram desativados e usados como depósito. Apenas a equipe de limpeza tem acesso a eles, e o mesmo vale para o almoxarifado que guarda os produtos de limpeza. O outro almoxarifado possui duas estantes repletas de materiais esportivos, muitos já citados anteriormente, distribuídos em duas estantes.

O professor também nos apresentou os demais espaços físicos, como as quadras de futebol, um tabuleiro de trilha pintado no chão e uma pequena pista de atletismo. Ele fez a observação de que há goteiras no telhado do ginásio, e que o seu formato cheio de reentrâncias já provocou a perda de muitas bolas, que ficam presas no telhado. O ginásio e todo esse complexo esportivo foram inaugurados junto com a escola.

ANÁLISE

Segundo Noguero (1999), o espaço de aprendizagem vai muito além da sala de aula e devem-se utilizar estes espaços “alternativos” como ferramentas de ensino, porém, o que vemos é uma grande escassez na utilização destes espaços com fins educacionais.

Outro detalhe importante é que, para tornar estes espaços um local de aprendizagem, para o autor, é necessário que se tenha um espaço agradável, com materiais que interessem alunos, materiais estes criados e sugeridos pelos próprios alunos. O que observamos nesta escola é um espaço mal cuidado, com pouca manutenção e sem participação destes alunos em sua manutenção e, em muitos casos, os próprios alunos não se preocupam com este meio e acabam danificando-o.

A escola necessita fornecer condições para que o professor possa desenvolver suas metodologias em relação ao espaço, tempo e ambiente, em favor do aluno que não aprendeu. O momento da aprendizagem é um processo particular para cada aluno; não se pode acreditar que todos aprendam ao mesmo tempo, no mesmo espaço e com as mesmas metodologias.

Nesse contexto, o educador necessita proporcionar aos alunos espaço, tempo e ambiente adequados para que a aprendizagem possa ocorrer da melhor forma possível, sempre contando com o respaldo da direção de cada unidade escolar.

CONCLUSÃO

Podemos concluir que, neste caso específico, a escola tem estrutura e recursos para desenvolver alguns tipos de trabalhos extraclasse, no que diz respeito à prática de esportes, porém, em alguns casos, falta a manutenção destas práticas com desistências e desinteresses, seja por parte dos docentes, seja pelos discentes.

Já na área da informática, não podemos admitir que, em plena era da informática, escolas deste porte não tenham computadores de uso exclusivo aos alunos. Ainda podemos destacar que não basta ter os instrumentos, uma vez que não se pode utilizar este tipo de recursos somente como forma de entretenimento. É necessário que educadores sejam capazes de desenvolver seus objetivos utilizando essas tecnologias.

O que fica claro é que esta escola possui um bom espaço extraclasse, porém muito pouco utilizado como ambiente de aprendizado. Devemos ter claro que o espaço escolar está disponível para o uso, e depende de nós, educadores e futuros educadores, adaptarmos-nos a cada situação da escola para que possamos conseguir melhorar a educação de nossos alunos. Mesmo com limitações que aparecem, não podemos deixar de interagir com diversos ambientes da escola, criando inúmeras possibilidades pedagógicas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 25 de setembro de 2010.

NOGUEROL, Artur. **Aprender na escola: técnicas de estudo e aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA GEOGRAFIA

ligiacassia_cardoso@hotmail.com

Lígia Cássia Cardoso

Tiara de Brito Delfino

Diogo Costa Nascimento

Raquel Nedder

Resumo:

Esse relato é fruto das observações feitas durante a realização das atividades propostas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, desenvolvidas no âmbito da Escola Estadual Américo René Giannetti. Neste trabalho será abordada a questão do livro didático como objeto da interdisciplinaridade, ou seja, a reprodução de saberes que contemplem outros ramos do conhecimento, e a forma com que estes interagem na esfera da ciência geográfica. Para melhor compreensão dessa temática é importante mostrar as definições e formas de co-existir da interdisciplinaridade nas diferentes formas e abordagens presentes no livro didático.

Introdução:

A referida experiência, como já foi ressaltada, foi realizada na Escola Estadual Américo René Giannetti, na cidade de Uberlândia-Mg, por meio das ações do PIBID na unidade escolar. A atividade contou com a participação de um total de 4 (quatro) pesquisadores bolsistas, que no subprojeto Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, juntamente com outros pesquisadores, vêm desenvolvendo trabalhos e pesquisas na área do ensino de Geografia e atividades relacionadas.

A interdisciplinaridade trata-se de um movimento, um conceito e uma prática que está em processo de construção e desenvolvimento dentro das ciências e do ensino das ciências, sendo estes, dois campos distintos nos quais a interdisciplinaridade se faz presente.

Sua função é superar a fragmentação do conhecimento, a falta de uma relação deste com a realidade do aluno e a fragmentação do conhecimento escolar, visto que, alegoricamente falando, a mente do aluno é parecida com um armário/ arquivo, sobretudo a partir do terceiro ciclo, quando professores diferentes ministram as disciplinas diferentes, entra o professor de matemática, abre-se o arquivo, retira-se o

material desta disciplina. Entrando o professor de história, guarda o material de matemática, e assim sucessivamente, como se uma disciplina não tivesse relação nenhuma com a outra, e pior do que isso, ao sair da escola, o aluno guarda todo o material do arquivo utilizado na escola e pega a pasta "realidade", uma vez que todas as demais não tem relação nenhuma com esta última.

Discussão:

No livro “Práticas Interdisciplinares na Escola”, organizado por Ivani Fazenda (2009), Ferreira ressalta que no idioma latino:

O prefixo „inter“ dentre as diversas conotações que podemos lhes atribuir, tem o significado de „troca“, „reciprocidade“, e „disciplina“, de „ensino“, „instrução“, „ciência“. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo a troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciências, ou melhor, áreas do conhecimento. (FERREIRA, 2009, p. 21-22)

A geografia, vista interdisciplinarmente, ao lado das habilidades de descrever, observar e localizar pode contribuir também para um processo de comparação que conduza a novas explicações (FAZENDA, 2003, p.62).

Para Ivani Fazenda (2009), no seu livro “Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa”, a metodologia interdisciplinar requer:

“Uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. Nesse sentido, torna-se fundamental haver indivíduos capacitados para a escolha da melhor forma e sentido da participação e sobretudo no reconhecimento da provisoriedade das posições assumidas, no procedimento de questionar. Tal atitude conduzirá, evidentemente, a criação das expectativas de prosseguimento e abertura a novos enfoques ou aportes. E, para finalizar, a metodologia interdisciplinar parte de uma liberdade científica, alicerça-se no diálogo e na colaboração, funda-se no desejo de inovar, de criar, de ir além e suscita-se na arte de pesquisar, não objetivando apenas a valorização técnico-produtiva ou material, mas sobretudo, possibilitando um acesso humano, no qual desenvolve a capacidade criativa de transformar a concreta realidade mundana e histórica numa aquisição maior de educação em seu sentido lato, humanizante e libertador do próprio sentido de ser no mundo (FAZENDA, 2009, p. 69-70).”²

O livro didático por sua vez, em questão o de Geografia, desempenha um papel importantíssimo na contextualização da interdisciplinaridade. Ele trás consigo uma grande bagagem no que diz respeito ao conhecimento e informação, não só da disciplina em questão, mas de muitas outras.

O aluno encontra no livro didático um apoio essencial em suas pesquisas, então é de suma importância que seja didaticamente ensinado a ele a utilização correta desse material, que os professores o estimule a estabelecer e identificar relação entre as

disciplinas em um único material. Também é importante que os próprios professores reconheçam que em uma única fonte existe uma enorme diversidade de assuntos que podem ser abordados de diferentes perspectivas.

Resultados:

Com o PIBID, se pode obter muitas experiências relacionadas ao ambiente escolar, inclusive no que diz respeito aos materiais utilizados pelo corpo docente da escola onde atuamos, a Escola Estadual Américo René Giannetti. Um dos materiais mais recorridos durante o decorrer do ano letivo tanto para os professores quanto para os alunos é o livro didático. O objetivo desse trabalho foi mostrar como o livro didático é importante no apoio e na execução da interdisciplinaridade. Dentro de certas especificidades, a saber:

- Livro didático como ferramenta principal de apoio ao aluno.
- Livro didático e a diversidade de seu conteúdo.
- Livro didático explorado em diferentes perspectivas.

Juntamente com a análise de documentos obrigatórios para a realização da grade curricular nas escolas como Projeto Político Pedagógico (PPP), Conteúdos Básicos Comum (CBC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e o Livro didático, fizemos um acompanhamento de como os professores executam essas exigências, acompanhando o programa de aulas, e a forma como os alunos reagem a isso. A partir daí tivemos suporte para a realização desse trabalho.

A partir da adoção desse método percebemos que existem muitas exigências a serem rigorosamente cumpridas pelos professores, e que executando a interdisciplinaridade é bem mais fácil trabalhar e abordar os temas propostos pela grade. E, também que a principal ferramenta a que todos têm acesso é o livro didático neste caso, o de Geografia. Ao ser analisado com a devida atenção é possível explorá-lo em diversas disciplinas. O trabalho individual do professor torna-se bem mais interessante quando realizado em conjunto e dinamicamente. Daí podem ser observados o exemplo de cursos superiores de graduação, onde se utiliza de projetos integrados de pesquisa e prática pedagógica, os chamados “PIPE” como ferramentas de apoio a interdisciplinaridade entre as disciplinas.

Nesse sentido, a ação pedagógica da interdisciplinaridade aponta para a construção de uma escola participativa, que deriva da formação do sujeito social, em articular saber, conhecimento e vivência. Para que isso se efetive, o papel do professor é fundamental no avanço construtivo do aluno. É ele, o professor, que pode perceber necessidades do aluno e o que a educação pode proporcionar ao mesmo. A

interdisciplinaridade do professor pode envolver e instigar o aluno a mudanças na busca do saber.

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento pressupondo a integração entre eles. Ela está marcada, ainda por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para a discussão

Entretanto, há uma grande distância entre o que está proposto nas disposições legais e a prática escolar, cuja superação tem se mostrado um desafio para os profissionais da área. As dificuldades começam pelos equívocos teóricos quanto à abordagem interdisciplinar e sua implantação nas bases curriculares e, por conseguinte, são traduzidas na gestão da escola e na postura dos educadores frente a este novo paradigma emergente.

É certo que os educadores enfrentam o desafio de interpretar as dinâmicas sociais atuais e criar modelos pedagógicos adequados que correspondam a essa realidade, porém, mais do que isso, possibilidades, exigindo de si próprio uma maior conscientização, derrubando preconceitos, questionando fundamentos e sua função no processo de ensino. Como afirma Fazenda (1999), “Além de uma atitude de espírito a interdisciplinaridade pressupõe um compromisso com a realidade”. Com isso, aos educadores cabe a responsabilidade e a habilidade de assumir seu papel de ator principal da reforma, assegurado pela Lei, e deixar de ser mero executor de programas impostos. Segundo os PCN’s: “A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.”

Uma sala de aula pode ser comparada a um palco. Onde o protagonista da história no caso estória, é o professor. Ele se faz artista ao prender a atenção dos que estão ali presentes, mas nem sempre esse público está interessado no espetáculo apresentado. Por isso o artista tem que estar sempre se reinventando, multifacetando e criando novos repertórios e até mesmo criando novos cenários para contar as mesmas histórias, ele tem que seguir seu roteiro, mas podendo fazê-lo de maneiras diversas.

Nessa perspectiva e com a vivência na escola e baseada nas observações realizadas uma das grandes dificuldades do aluno é descobrir como um único livro comporta tantas informações de diversas ciências. O professor então deve orientar seu aluno como utilizar essa ferramenta tão importante, pois só assim ele poderá assimilar e perceber o quão diverso é seu conteúdo.

A escola, sobretudo, deve promover a interdisciplinaridade e incentivar seus docentes para a realização da mesma. Pois o que se observa é uma grande cobrança da escola sobre o professor para o cumprimento de suas atividades e seu êxito em sala, mas o principal é na maioria das vezes esquecido, o apoio pedagógico e metodológico.

A interdisciplinaridade permite questionar a fragmentação dos diferentes campos de conhecimento. Com a interdisciplinaridade os alunos e professores adquirem mais conhecimentos dos fenômenos naturais e sociais, que são normalmente complexos e irreduzíveis ao conhecimento obtido quando são estudados por meio de uma única disciplina. As interconexões que acontecem nas disciplinas facilitarão a compreensão dos conteúdos de uma forma integrada, aprimorando o conhecimento do educando e do educador. A escola inclusive terá um ganho enorme com o maior rendimento de seus alunos, e melhores relações sociais estabelecidas entre os profissionais da educação.

O livro didático de Geografia possui abordagens interessantíssimas que podem ser eixo de discussões com outras disciplinas, como os dados estatísticos que tem uma relação estreita com a matemática, a geologia com a química, a questão dos biomas com a biologia, a geopolítica no cotidiano de vida do aluno, a cartografia ligada à interpretação. E dessa forma são inúmeras as possibilidades de integração dessas disciplinas e formas de abordagem.

Referências:

- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa. 16^a. ed. Campinas: Papirus, 2009. v. 01. 143 p.
- FAZENDA, I. C. A. . Práticas Interdisciplinares na Escola. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009. v. 1. 147 p
- FAZENDA, I. C. A. (Org.) ; SEVERINO, A. J. (Org.). Políticas Educacionais, o ensino nacional em questão. 1. ed. Campinas: Papirus, 2003. v. 1. 192 p.
- FAZENDA, I. C. A. A virtude da força nas práticas interdisciplinares. 1^a. ed. Campinas: Papirus, 1999. v. 01. 174 p.

Agradecimentos:

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência, e membros, que através do programa vêm incentivando uma rígida formação docente.

Ao coordenador de área do subprojeto Geografia, Vicente de Paulo da Silva.

Ao professor supervisor e professor da Escola Américo René Giannetti, Anderson Oramísio Santos.

LIVROS DIDÁTICOS: UMA REFLEXÃO SOBRE AS ABORDAGENS DE ENSINO ADOTADAS

Waldo Franco Ferreira (Bolsista PIBID, UFU/FACIP, Ituiutaba, MG)

waldofferreira@yahoo.com.br

João Chrisóstomo Ribeiro Abegão (Bolsista PIBID, UFU/FACIP, Ituiutaba, MG)

joao.chrisostomo@gmail.com

Resumo: O presente trabalho pretende fazer uma reflexão a respeito de alguns dos livros didáticos adotados pelos professores do ensino médio na área de Física, não somente pela sua escolha, mas também pela abordagem de ensino segundo a qual o mesmo é concebido. Também foram realizadas entrevistas com professores do Ensino Médio da rede estadual de ensino da cidade de Ituiutaba/MG, para levantar as razões que os levam a adoção de um determinado título. Com este estudo, pretende-se entender se estes livros didáticos promovem a construção do conhecimento científico, a postura investigativa e o aprendizado significativo ou não.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o ensino-aprendizagem de Física vem sendo feita desde a década de setenta (MOREIRA, 2000), mesma época do surgimento dos primeiros projetos curriculares de Física no Brasil: o Projeto de Ensino de Física (PEF) e o Projeto Brasileiro de Ensino de Física (PBEF) (MOREIRA, 2000). Muito se falava em como ensinar física e pouco em como se aprender física. A identificação deste problema foi importante para mudar a forma das pesquisas. Temas como concepções espontâneas, mudança conceitual, resolução de problemas, representações mentais dos alunos, formação inicial e permanente de professores dentre outros, foram abordados, no entanto ainda há pouca aplicação desses resultados em sala de aula (MOREIRA, 2000). Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (1999) apontam alguns dos problemas:

o ensino de Física tem se realizado freqüentemente mediante a apresentação de conceitos, leis e fórmulas, de forma desarticulada, distanciados do mundo vivido pelos alunos e professores e não só, mas também por isso, vazios de significado. (BRASIL, 1999)

Outros problemas apontados por autores, como Ramalho e Calçada (2001), na área do ensino de Física são: a desvalorização do profissional do ensino, grande evasão, mera

transmissão de conhecimento (com total despreendimento sobre a relação do conteúdo com o cotidiano do educando), aulas meramente expositivas e centradas apenas nos livros didáticos, a repulsa acerca da disciplina de Física e a tendência de reduzir a Física a meros exercícios matemáticos.

Com este tipo de ensino o conhecimento é apenas transmitido, não proporcionando ao aluno nada mais do que acúmulo de saberes que servem apenas para passar nos exames – provas escolares e vestibulares – porém não conseguem associar este conhecimento aos fenômenos naturais do cotidiano. Assim, como diz Bonadiman e Nonenmacher:

O objetivo da escola média deve, assim, estar voltado para a formação de jovens, independente de sua escolaridade futura. Formar jovens que possuam instrumentos para a vida, para raciocinar, para compreender as causas e razões das coisas, para exercer seus direitos, para cuidar de sua saúde, para participar das discussões em que estão envolvidos seus destinos, para atuar, para transformar, enfim, para realizar-se, para viver. (BONADIMAN, NONENMACHER, 2003, p. 3)

Muitas pesquisas acerca da construção do conhecimento já foram feitas, como os trabalhos representativos de Piaget (1977) e Vigotsky (1991), entre outros, e torna-se evidente que não atingimos o conhecimento com o simples acúmulo de informações, mas sim com sua construção paulatina e sistemática, a qual articula novas vivências e novos desafios às estruturas de conhecimentos anteriores. É necessário que o professor de física contribua para a formação da base de conhecimentos do aluno, para somente assim progredir com o conteúdo trabalhado. Dessa maneira evita-se que o estudante sinta-se muito perdido meio à grande quantidade de novas informações o que acarreta a desmotivação total do estudante, tão presente nas salas de aula do nosso país, é por tudo isso que o livro didático tem que propor formas diferenciadas de tratar o conteúdo abordado, como, por exemplo, abordar um determinado tema com o uso de um experimento proposto pelo livro didático.

DESENVOLVIMENTO

A maioria dos professores do Ensino Médio das escolas brasileiras tem que

enfrentar o grande desafio de ensinar um tema para o qual a maior parte dos alunos mostra desinteresse e grande dificuldade de aprendizado. Além de ter que lidar com essas adversidades, alguns professores têm ainda que enfrentar um desafio ainda maior que é o de superar suas próprias deficiências advindas de uma formação inicial ineficaz.

Outro desafio enfrentado pelo professor é a seleção de um livro didático para ser usado em suas aulas, pois a escolha errada deste pode trazer graves consequências para a aprendizagem de seu aluno.

Como essa escolha torna-se importante, fizemos essa reflexão sobre os livros didáticos de física adotados atualmente em duas escolas de ensino médio da cidade de Ituiutaba/MG, sendo que os principais autores adotados são Sampaio e Calçada (2004), e Ramalho (1999). Através das nossas primeiras experiências em sala de aula proporcionadas pelo estágio supervisionado e por projetos de extensão universitária na escola e de duas entrevistas informais com professores da rede estadual de ensino, pudemos observar a dependência do livro didático além deste ser o norteador das aulas.

Nas duas entrevistas realizadas ficou evidente a dependência dos livros didáticos por parte dos professores, além de verificarmos grande influência destes em suas aulas, dependência essa tanto na organização do conteúdo quanto na opção metodológica de abordagem do mesmo. Ao serem perguntados sobre as qualidades de um livro e os motivos de sua preferência por determinado título, foi unânime que para o livro ser considerado “bom” deve ter uma teoria sintetizada e várias opções de exercícios principalmente, quando estes são referências de exames vestibulares de diversas faculdades. Essa dependência de um livro didático para a formulação das aulas ministradas pelo professor pode-se tornar um problema, pois o compromisso dos livros didáticos com a construção do conhecimento é duvidosa no que se diz respeito em promovê-la.

Isso demonstra que as aulas determinadas diretamente pelos livros didáticos utilizados, se tornam muito desestimulantes e enfadonhas, pois se resumem à realização repetitiva de exercícios matemáticos com quase nenhum fundamento teórico da física e mesmo vazios de significado. Ou seja, as aulas não se comprometem com a construção do conhecimento por parte do estudante, além de aproveitar muito pouco, ou mesmo nada, as pré-concepções dos mesmos. São apenas transmitidos conhecimentos esparsos e isolados, sem nenhuma conexão com a realidade do aluno e com a realidade escolar, muitas vezes desconectados entre si.

Os livros seguem uma linha muito parecida, com teorias resumidas e sequências de listas de exercícios, sem a preocupação de estimular a resolução de problemas (GIL, D. *et al.*, 1992), mas simplesmente aplicação fórmulas a dados já definidos. Fica claro que, dessa maneira, os estudantes não são estimulados ao prazer de construir seu conhecimento e se tornam vítimas do acúmulo de informações cobrado em exames de seleção para universidades

e outros concursos. Este acúmulo não é condizente com as propostas dos PCN, as quais valorizam o aprendizado significativo e a formação de um cidadão pleno, em cumprimento do prescrito na LDB 9394/96 para os objetivos da educação básica.

Falta-nos um livro didático mais comprometido com o aprendizado significativo, com a construção do conhecimento, que não seja um mero resumo de teorias físicas mais elaboradas e um amontoado de exercícios de vestibulares (meras verificações de informações), pois mesmo existindo projetos como o GREF (1999) e o Projeto Escola e Cidadania (SILVA, PINTO e LEITE, 2000), estes não são adotados nem como suplementos aos livros mais tradicionais.

Os livros têm de fornecer ao professor ferramentas para ele incluir em suas aulas, como: discussões, reflexões, situações de ensino-aprendizagem e voltadas para a construção de conhecimento a partir de bases fundamentais de teorias físicas. Não necessariamente ter aulas prontas, mas sim ter um texto coeso e que se concentre na promoção destas competências fundamentais ao aprendizado.

À GUIA DE CONCLUSÃO

É preciso que os professores de Física do Ensino Médio entendam que o livro didático é apenas mais uma ferramenta para o ensino desse conteúdo e não a única fonte para seu exercício. Constatamos através de entrevistas, de conversas com alunos e de nossa própria vivência pessoal quando alunos do Ensino Médio, que muitos educadores têm apenas o livro didático como referência. Também constatamos que esses livros não estimulam o raciocínio lógico, nem o pensamento abstrato, pois são, normalmente, baseados apenas em fórmulas matemáticas, em conceitos físicos fragmentados e isolados e em exercícios de verificação de conhecimento, cuja solução requer um operativismo mecânico. Esse trabalho propõe uma reflexão sobre o livro didático e sugere mudanças profundas na seleção e utilização desse material, para que ele mesmo possa promover a implementação de atividades que despertem o professor para outras práticas como debates, experimentos, entre outros. Propõe-se aqui também, a almejada interdisciplinaridade com os outros conteúdos, para que o aluno

possa compreender que a Física está ligada a outras áreas de seu cotidiano. Sabemos que esse trabalho é uma reflexão sobre livros didáticos, já que para haver mudanças concretas, é preciso que aconteça uma desconstrução de um ensino centrado na transmissão tradicional que vem sendo aplicado há décadas. É claro que, atualmente, já existem modelos avançados em relação a uma educação mais estimulante para o aluno, porém esses modelos estão

atendendo apenas a lugares e situações pontuais, pelo empenho isolado de alguns docentes. Enfim, devemos discutir mais profundamente a respeito dos encaminhamentos e possíveis soluções para a educação atual, particularmente no nosso município e nas escolas que estamos inseridos, para que se possa avançar na criação de um modelo, que seja disseminado em todo o país. Isso não é uma tarefa fácil, mas, nós, graduandos em licenciatura, temos o dever de contribuir para esse avanço na Educação.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P.; **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**; Lisboa: PARALELO EDITORA, LDA , 2002

BONADIMAN, H.; NONENMACHER, S. E. B.; **Uma concepção metodológica para o ensino de física**. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí- RS, 2003.

GIL, D. *et al.* Questionando a didática de resolução de problemas: Elaboração de um modelo alternativo; Cad.Cat.Ens.Fís., Florianópolis, v.9,n.1: p.7-19, abr.1992

GRUPO de Reelaboração do Ensino de Física – GREF. **Física**. 3 volumes 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1993.

KAWAMURA, M. R. D. & HOSOUME, Y. A contribuição da Física para um novo Ensino Médio. **Física na Escola**, v. 4, pg. 22-27 (2003).

BRASIL, Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica; **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio** – Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Brasília, 1999.

MOREIRA, M. A. Ensino de Física no Brasil: Retrospectiva e Perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 22, n.1, 94-99 (2000).

PIAGET, J. **O Desenvolvimento do Pensamento**: Equilibração das Estruturas Cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

SILVA, J. A.; PINTO, A. C.; LEITE, C. **Projeto escola e cidadania: física** (as leis do eletromagnetismo). São Paulo: Editora do Brasil, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MAIS EDUCAÇÃO OU MAIS EDUCAÇÃO? - RELAÇÃO EDUCAÇÃO INTEGRAL/TEMPO INTEGRAL E SUAS IMPLICAÇÕES NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO MEC E NA QUALIDADE DO ENSINO

mariliaabdulmassih@yahoo.com.br Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih – UNIUBE- CAIC¹
Dinair Caldeira de Andrade Silva - CAIC²

RESUMO

Este relato tem como objetivo socializar as experiências de jornada ampliada, de uma escola pública municipal, em Ituiutaba-MG, que devido ao baixo desempenho no IDEB, foi inserida no Programa Mais Educação do governo federal. As atividades são desenvolvidas por monitores, estudantes universitários e agentes comunitários através de oficinas no contraturno do espaço escolar, em consonância com as propostas do Projeto Político Pedagógico e as atividades curriculares desenvolvidas em sala de aula. Foi feito também um estudo histórico bibliográfico sobre a temática Educação Integral, desde os primórdios da educação na Grécia Antiga até os dias atuais, analisando neste contexto as políticas públicas do MEC. Nossos resultados ainda são muito tímidos, pois ainda estamos em tempo de ressignificação de conceitos e de novas aprendizagens.

Palavras- chave: Jornada Ampliada – Mais Educação – Políticas Públicas

CONTEXTO

Mais do que simplesmente representar uma modificação no cotidiano escolar, a jornada ampliada, vista por dentro da história da educação pública brasileira, identificou a necessidade de repensarmos o conceito de tempo em nossa construção educacional.

A temática da Educação Integral vem sendo corroborada em termos de políticas públicas, como o Programa Mais Educação, com a ampliação do tempo e dos espaços nas redes públicas de ensino.

O Programa Mais Educação busca promover a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação, as famílias e os diferentes atores sociais. Isso porque, para além do processo de escolarização, a Educação Integral pressupõe a aprendizagem conectada à vida das crianças, adolescentes e jovens e à oferta de políticas públicas.

¹ Mestre em Educação –UNIUBE- Diretora da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva- CAIC

² Licenciada em Letras – Diretora Pedagógica da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva- CAIC

No contexto do Mais Educação, a escola está integrada num contexto maior de aprendizagem escolar como protagonista a outros parceiros em atividades diversificadas

dentro e fora da escola veiculada em diversos discursos que abarcam a defesa de teias sociais, redes e mais exatamente comunidade educativa.

As propostas de Educação Integral, em especial o Programa Mais Educação, para o sistema público de ensino carregam novas concepções de educação, o que produz, com efeito, uma re-significação de vários aspectos do espaço escolar, quais sejam: o papel da escola, o tempo e o espaço, a gestão, a prática pedagógica, a avaliação, o financiamento, a formação docente e até mesmo sua organização curricular.

DETALHAMENTO

Falar da escola, seus avanços, seus fracassos, vem sendo nos tempos atuais, uma das pautas preferidas em reuniões de diversos segmentos da sociedade. A escola parece viver hoje um momento de redefinições de papéis, inclusive o seu próprio e o de todos e todas que nela interagem.

A questão de evidenciar a escola, resulta num dos debates mais insistentes e repetidos, principalmente quanto ao seu papel que era o de reprodutora ou transformadora, e que contribuía para conservar a sociedade ou mudá-la. Acreditamos que a escola não fará nenhuma transformação significativa na sociedade, mas nenhuma transformação efetiva acontecerá sem ela.

Pela educação, o ser humano aprende como se criam e recriam as invenções de uma cultura em sociedade. Cada povo, cada cultura apresenta sua educação. Ela pode ser imposta por um sistema centralizado de poder ou existe de forma livre entre os grupos. Pela educação se pensa tipos de homens, pois ela existe no imaginário das pessoas e na ideologia dos grupos sociais, cuja missão é transformar sujeitos e mundos em algo melhor a partir da imagem que se tem uns dos outros. (BRANDÃO, 1984, p.112)

Neste contexto, diversos autores e pesquisadores brasileiros em educação redescobrem e retomam paradigmas de educação Integral, em prol de uma educação de qualidade.

O tema parece um assunto contemporâneo, mas a concepção de Educação Integral remonta à antiguidade clássica, precisamente na Grécia Antiga, que pensava uma formação integral do homem centrada em três elementos fundamentais: o desenvolvimento do corpo, o exercício do espírito e o desenvolvimento da sensibilidade. Aristóteles, filósofo grego, pensava que a escrita, o desenho e a ginástica deveriam ser ensinados aos jovens para auxiliá-los em suas atividades vitais. A ginástica os ajudaria a cultivar a coragem e a beleza; o desenho, desenvolveria a sensibilidade tornando os homens capazes de apreciar o belo, tanto na natureza como na arte; e a escrita seria útil para a reflexão sobre o mundo e para a aquisição de novos

conhecimentos.

No mundo inteiro, a concepção de Educação Integral conseguiu influenciar na criação de instituições adeptas deste sistema, que já pelos nomes que adotaram, procuraram enfatizar a razão de sua existência.

O termo Educação Integral nos revela múltiplos significados. Isso porque o mesmo foi adotado por diferentes concepções pedagógicas e/ou correntes do pensamento, algumas delas inclusive opostas. Podemos observar menções de Educação Integral nos projetos político-ideológicos de movimentos anarquistas, marxistas, liberais, bem como em movimentos sociais.

Conforme assinala Cavaliere(2002) a formulação das concepções de uma Educação Integral já estavam pautados nos ideais escolanovistas.

O movimento reformador, do início do século XX, refletia a necessidade de se reencontrar a vocação da escola na sociedade urbana e de massas, industrializada e democrática. De modo geral, para a corrente pedagógica escolanovista, a reformulação da escola esteve associada à valorização da atividade ou experiência em sua prática cotidiana. Uma série de experiências educacionais escolanovistas desenvolvidas em várias partes do mundo, durante todo o século XX, tinham algumas características básicas que poderiam ser consideradas constituidoras de uma concepção de escola de educação integral (CAVALIERE 2002, p.251.)

Em 1932 foi publicado o manifesto dos pioneiros da Educação Nova que conseguiu a inclusão de um artigo sobre a educação na Constituição Brasileira de 1934.

A idéia de Educação Integral, no manifesto, era apresentada como o desenvolvimento máximo da capacidade vital do ser humano que deixava de ser um privilégio determinado pelas posses do indivíduo ou pelo seu status social e tornava-se um direito de cada um oferecido pela “escola comum ou única”.

A questão da formulação de propostas de escolas de tempo integral gerou, nas duas últimas décadas, um intenso debate, posicionando diversos educadores e pesquisadores que ora questionavam o caráter populista nas propostas políticas de apresentação (PAIVA, 1985) e a inviabilidade de sua universalização (PARO, 1988), ora, sua consistência como projeto pedagógico, apontando uma intenção de confinamento, constituindo-se numa instituição total (ARROYO,1988).

Em relação a projetos de dimensão nacional, destacou-se no ano de 1991, durante o mandato presidencial de Fernando Collor de Mello (1990-1992), a proposta dos centros Integrados de Atendimento Integral à criança (CIACS), inspirados no modelo escolar dos CIEPS, que combinava ações educacionais com programas de assistência social, formação profissional e lazer, destinadas às crianças e aos

adolescentes atendidos pelo projeto. As atividades eram desenvolvidas em tempo integral no próprio espaço da escola. Apesar de apresentar uma “inovação” pedagógica, essa proposta não escapa das críticas e problemas de ordem financeira e operacional. Tempos depois, em 1992, o projeto muda de sigla e passa a se chamar CAIC (Centro de Atenção Integral à Criança), porém sua filosofia de uma educação e assistência integrais perdurou enquanto proposta pedagógica.

Novos paradigmas surgiram nas décadas de 1990 e 2000, novos programas provindos do Poder Público e da sociedade civil para dilatação da jornada escolar, conforme nos mostra estudos de Cavaliere(2009). A autora menciona as experiências de extensão do tempo escolar de capitais, Escola Integrada- Belo Horizonte, Escola de tempo Integral em São Paulo, escola Pública Integrada em Santa Catarina; aluno em tempo integral em Minas Gerais, CIEPS no Rio de Janeiro.

Atualmente, o tema Educação Integral vem ganhando espaço no debate educacional, principalmente com a implementação de várias ações do Poder Público e da sociedade civil no âmbito dessa temática. Sua vitalidade se manifesta nas políticas públicas educativas das três esferas administrativas (Federal, Estadual e Municipal) e em projetos emanados de organizações não governamentais, movimentos sociais e mesmo de instituições privadas.

As propostas de Educação Integral para o sistema público de ensino carregam novas concepções de educação, o que produz, com efeito, uma re-significação de vários aspectos do espaço escolar, quais sejam; o papel da escola, o tempo e o espaço, a gestão, a prática pedagógica, a avaliação, o financiamento, a formação docente e até mesmo sua organização curricular.

Atualmente, o Programa Mais Educação representa o principal programa do governo federal para implementação da educação em tempo integral na escola básica brasileira, entretanto, ressaltamos, que nas esferas estadual e municipal, vem sendo criados projetos/programas que visam à ampliação do tempo de permanência de crianças e adolescentes, amparados pelo disposto na Lei 9.394/96 (CAVALIERE, 2007).

A ampliação progressiva da jornada escolar está prevista no artigo 34:

Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

O governo federal, através do “Mais Educação”³, vem investindo na ampliação da jornada escolar, através de atividades previstas nos sete macro campos: Acompanhamento pedagógico, Meio Ambiente, Esporte e Lazer, Direitos Humanos em Educação, Cultura e Artes, Inclusão Digital, Prevenção e Promoção da Saúde, Educomunicação, Educação Científica, Educação Econômica e Cidadania como um dos mecanismos de melhoria de qualidade da Educação Básica. Tal melhoria deve ser entendida aqui e vinculada ao IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), na medida em que o programa visa atender, prioritariamente as escolas que possuem baixo IDEB buscando uma melhoria em seus índices.

A nossa escola foi inserida no “Mais Educação” por apresentar baixo desempenho no IDEB e ficou responsável pela implementação das atividades de acordo com suas necessidades, possibilidades e realidade.

As turmas foram formadas por um mínimo de 20 (vinte) alunos e um máximo de 30 (trinta) em horário extra turno.

Com relação aos sujeitos (co) responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de Educação Integral do Programa “Mais Educação” abriu-se espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares e dos estudantes universitários (monitores), observando o disposto na Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário.

As atividades de monitoria são desempenhadas por estudantes universitários dos cursos de Pedagogia, Matemática e Biologia. Para o desenvolvimento dessas atividades foi estabelecida uma parceria universidade/escola. As atividades são desenvolvidas dentro do espaço escolar, de acordo com a atividade e o espaço disponível na escola.

A escola atende 755 alunos em jornada ampliada. São quatro horas e trinta minutos com atividades ministradas pelos docentes da escola e as demais horas que

³O programa visa fomentar atividades para melhorar o ambiente escolar, tendo como base estudos desenvolvidos pelo Fundo das Nações Unidas para a infância (UNICEF), utilizando os resultados da Prova Brasil de 2005. Nesses estudos destacou-se o uso do “Índice de efeito Escola- IFE”, indicador do impacto que a escola pode ter na vida e no aprendizado do estudante, cruzando-se informações socioeducativas do município no qual a escola está localizada.

completam a carga horária de sete horas diárias são complementadas com atividades das diferentes áreas do conhecimento: capoeira, Karatê, música (violão, flauta, canto coral, violino, acordeon, teclado), teatro, dança (ritmica, afro, dança moderna) informática, jogos matemáticos, laboratório de ciências, letramento, hora do conto, olodum, congo, xadrez, banda e fanfarra, artes plásticas, arte e questão ambiental, esporte e lazer, desenvolvidas em oficinas que completam o currículo de forma a integrar as diversas

dimensões formadoras do ser humano. Esses tempos de mobilidade, assim como os de alimentação e atividades de relaxamento ganham contorno de aprendizagem, são momentos de formação. É a hora em que, com a proximidades dos sujeitos, se torna possível um diálogo mais espontâneo, envolvendo trocas, numa relação de interação entre alunos/monitores, monitores/agentes, agentes/alunos.

Para o desenvolvimento de cada atividade, o governo federal repassa recursos para ressarcimento de monitores, materiais de consumo e de apoio segundo as atividades. As escolas beneficiárias também recebem conjuntos de instrumentos musicais e rádio escolar, dentre outros; e referência de valores para equipamentos e materiais que podem ser adquiridos pela própria escola com os recursos repassados

A Educação Integral também compõe as ações previstas no PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação), o qual prevê que a formação do estudante seja feita, além da escola, com a participação da família e da comunidade.

ANÁLISE

A ampliação do tempo pedagógico permitiu à escola, enquanto espaço social de apropriação, elaboração e reelaboração de conhecimento, incorporar em seu currículo atividades para o desenvolvimento de competências cognitivas e atitudinais necessárias para uma formação cidadã.

As atividades realizadas nos espaços fora da escola e no contraturno da escola estão contidas no PPP (Projeto Político Pedagógico) para que não se tornem experiências esvaziadas pedagogicamente com o único intuito de preencher o tempo.

CONCLUSÃO

A ampliação da jornada escolar é uma temática que está e ainda estará bastante em nossas discussões sobre a educação brasileira devido a sua importância na formação dos educandos e principalmente, a sua forte presença no cenário da educação, para que possamos a partir de estudos mais aprofundados, perceber, entender e analisar como se tem dado as experiências de ampliação da jornada e quais podem ser suas possíveis implicações e impactos no sistema educacional. Acreditamos que o Mais Educação, através do diálogo e trocas de saberes entre escola e comunidade, possa dar uma contribuição significativa para a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas, elevando o IDEB.

Nossos resultados ainda são muito tímidos, pois ainda estamos em tempo de ressignificação de conceitos e de novas aprendizagens.

Dentro do Mais Educação, a escola passa a ser vista como um laboratório de experiências culturais, sociais e históricas em que a realidade e o conhecimento adquirem novas formas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa Interministerial N° 17.** Institui o Programa Mais Educação. Brasília, DF, 24 de abril de 2007.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil,** 1988. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CAVALIERE, Ana Maria V. **Educação Integral: uma nova identidade para a escola brasileira.** Educação & Sociedade, Campinas. V. 23, nº 81, p. 247-270, dez. 2002.

EDUCAÇÃO INTEGRAL: **texto referência para o debate nacional.** Brasília, DF: Ministério da Educação. 2008

MEMÓRIAS E PRÁTICAS DE PROFESSORES NA E.E. QUINTILIANO JARDIM EM UBERABA-MG

lisaverissimo@hotmail.com

Elisângela Veríssimo Ferro – UFTM

Bruno Bernardes Carvalho – UFTM

Rogéria Moreira Rezende Isobe (orientadora) – UFTM

Resumo:

O texto que se subscreve, tenciona expor resultados preliminares de uma investigação que é parte de um projeto de pesquisa e extensão desenvolvido na Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Em síntese a investigação mencionada se propõe, por meio de um trabalho colaborativo, entre comunidade escolar e universidade, promover um estudo histórico da instituição educacional, que trate tanto de aspectos estruturais, quanto de questões atinentes ao universo das práticas pedagógicas e do processo de aprendizagem. Se valendo para isso, neste momento, da metodologia da história oral, o grupo de trabalho tem realizado entrevistas com professores que atuaram na E.E. Quintiliano Jardim, com intuito de analisar aspectos cultura escolar focalizando questões relacionadas ao cotidiano de suas práticas na perspectiva daqueles sujeitos que assumem a tarefa de ensinar como profissão.

Memórias e práticas na E.E. Quintiliano Jardim em Uberaba-MG

Este artigo, de caráter expositivo e reflexivo, apresenta resultados parciais de uma pesquisa que está sendo desenvolvida no âmbito do projeto de pesquisa em interface com extensão intitulado: “*Memórias e territorialidades na E.E. Quintiliano Jardim em Uberaba-MG: produção de conhecimentos escolares por meio de um trabalho colaborativo*”. Com financiamento da FAPEMIG, este projeto objetiva trabalhar de forma colaborativa, na modalidade de pesquisa-ação e sob a interface da relação entre professores, alunos e pesquisadores, os aspectos sócio-históricos e geográficos da comunidade escolar, do bairro e do município. É nesta perspectiva que, por iniciativa do grupo de trabalho nucleado no tema, “História da instituição, memórias escolares e organização do espaço escolar”, tem sido realizado um trabalho de recuperação histórico-cultural a fim de possibilitar uma melhor compreensão das práticas educacionais, do cotidiano e da cultura escolar, tendo como norte a apreensão

da problemática da identidade sócio-histórica dos alunos e educadores, e das questões sociais que permeiam essa realidade.

Tencionando então, compreender a tessitura do fazer escolar e a multiplicidade dos sujeitos envolvidos nesse processo, adotaram-se como pressupostos teórico-metodológicos os conceitos de “pesquisa-ação”, que para Michel Thiollent (1998, p.14), é um tipo de pesquisa social “no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”, e também de “história oral”, que na concepção de Queiroz é "o relato do narrador sobre a sua existência através do tempo, tentando reconstituir os acontecimentos que vivenciou e transmitir a experiência que adquiriu" (1988, p.20). Para Moraes, o uso de memórias, histórias e narrativas em investigações que buscam compreender o fenômeno da educação são importantes por que:

Os seres humanos são organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatadas. O estudo das memórias, portanto, é o estudo da forma como nós, seres humanos experimentamos o mundo. Dessa idéia geral se deriva a tese de que a educação é a construção e a reconstrução de histórias pessoais e sociais; tanto os professores como os alunos somos contadores de histórias e também personagens nas histórias dos demais e nas suas próprias. (MORAES, 2004, P. 169)

Desse modo, o estudo das memórias dos professores permite resgatar a riqueza e a importância das histórias narradas por pessoas anônimas ou desconhecidas, devolvendo às mesmas o seu lugar fundamental de fazedores da história, mediado por suas palavras. Além disso, as narrativas memórias e histórias que compõem a vida dos professores configuram-se em oportunidades de reflexão sobre a prática pedagógica porque consistem “não apenas um instrumento de investigação, mas também (e sobretudo) um instrumento de formação” pois “a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida” (NÓVOA, 1988, p. 12 e 116).

Frente a estas premissas, é que o grupo de pesquisa tem se dedicado a dar vozes a esses sujeitos, por considerar, como Louro que:

Na educação esta abordagem histórica pode trazer uma compreensão mais densa das salas de aula, da representação do trabalho para professores e estudantes; pode iluminar os lugares ocultos da vida escolar; apontar as formas mais sutis de resistência desenvolvidas pelos diferentes agentes do processo educativo; sublinhar os efeitos de currículos, normas diretrizes; permitir uma leitura mais ampla do

educativo que existe nas relações familiares, comunitárias, políticas, etc. (1990,p.22)

Como base no exposto, apresentamos a análise preliminar de uma das entrevistas já realizadas com a professora Tânia Espir da Cunha Braga, de 62 anos, graduada em Direito e Pedagogia, especialista em Filosofia e em Instituições político jurídicas e docente aposentada da E.E. Quintiliano Jardim. O depoimento da professora fomentou reflexões acerca de temáticas como a prática pedagógica, o processo de formação docente, a questão da construção de identidades e representações a partir da própria prática, e outros aspectos do cotidiano. Ao falar da organização das aulas a professora relata:

“Minhas aulas eram assim: eu chegava, fazia uns três, quatro minutinhos de uma recreação “como vai”, “como é que vocês tão”, brincava um pouquinho, daí eu falava assim: “agora o recreio acabou” (...) “Muita atenção!”. Agora, eu tive uma fase assim, uma fase não, toda vida fui muito exigente com material escolar, independente da qualidade do caderno, eu juntava papel encapava lá com eles, pregava gravurinha e tudo, exigia margem e a caligrafia... Quem não tivesse caligrafia ficava depois do horário, voltava a tarde, eu era muito perfeccionista nisso. Eu acho que minhas aulas surtiam efeito porque eu conseguia muita disciplina, não por imposição” (Professora Tânia Espir da Cunha Braga)

É importante considerar que uma das dimensões do saber-fazer do professor é construído no cotidiano da sala de aula e “cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de se utilizar os meios pedagógicos” (NÓVOA, 1995, p. 16)

Vale salientar que, a abordagem da temática das práticas pedagógicas e do cotidiano escolar nos remete ao conceito de cultura escolar, que em linhas gerais pode ser concebido como:

“um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas. (JULIA, 2001 p. 10)”

Em seu depoimento, a professora revela aspectos desses “conhecimentos e

condutas a inculcar” nos alunos quando ressalta que “tinha um compromisso, assim de modo geral, de passar esses ensinamentos morais para os alunos (...) e nós individualmente falávamos isso”. (Professora Tânia Espir da Cunha Braga). O relato ilustra que a prática pedagógica não se restringe aos conhecimentos específicos das disciplinas escolares pois a cultura escolar construída no cotidiano da sala de aula abrange diversos saberes articulados aos aspectos históricos, culturais e sociais de uma determinada sociedade.

Nessa perspectiva, o fazer do professor exige, também, um conjunto de habilidades e proficiências, pois, de acordo com Cruz (2007, p.198), “o que caracteriza o professor não é exclusivamente o domínio de uma disciplina, mas o de um conjunto de conhecimentos, que chamamos de saber docente.” E a professora Tânia demonstra bem isso ao salientar a importância da didática em sua formação:

A didática as técnicas, você desenvolve na sala de aula. Apesar de que, a didática tem que vir e o aluno vai estar interagindo com a formação, você não vai receber uma cabeça pra moldar, é ser humano (...) a didática tem que ser associada a isso. (Professora Tânia Espir da Cunha Braga)

A professora ressalta importância da experiência vivenciada no cotidiano da sala de aula evidenciando o processo dinâmico da prática pedagógica pois o professor não nasce pronto, nem está definitivamente formado ao final da sua graduação, sua identidade e suas práticas são construídas e reconstruídas no processo que se manifesta no contexto de sua práxis. O fazer docente é tecido no âmbito de uma trajetória de acontecimentos, experiências, relações e práticas que constituem a sua formação humana e profissional. É com o subsídio deste conjunto de práticas, que o professor elabora suas representações a respeito do ofício docente. Entendemos aqui por representação, “o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 1990 P. 17). Ao construir suas representações, a professora evidencia suas concepções de educação

Na educação você não vê o produto finalizado durante a trajetória, você vê lá no final, então esse é o problema, (...) essa é a grande responsabilidade, por quê? Porque você planta, você lança a semente, você planta e só vai ver a árvore crescida ou os frutos, não dentro do mesmo processo, mas fora.(Professora Tânia Espir da Cunha Braga)

Nas contradições e tensões vivenciadas no cotidiano da sala de aula, o professor constrói sua identidade profissional entendida como um campo “de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão” (NÓVOA, 1995, p.16). Ao reconstruir sua trajetória enquanto sujeito histórico, a professora entrevistada analisa o legado que resultou de suas práticas e afirma: “a profissão mais honrada que eu já tive, foi como professora”.(Professora Tânia Espir da Cunha Braga)

Considerações Finais

Até o momento, os resultados parciais desta pesquisa, bem como os fragmentos que integram esta análise, revelam a importância por em cena aspectos do cotidiano escolar na perspectiva dos agentes educacionais envolvidos nas práticas escolares. Os depoimentos de história oral configuram-se como uma experiência única e enriquecedora pelas múltiplas interpretações e possibilidades que emergem desta metodologia que permite renovar os temas e instigar o olhar para uma melhor compreensão do fenômeno educacional.

Referências bibliográficas

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Lisboa: Difel.1990.

CRUZ, Giseli Barreto da. **A prática docente no contexto da sala de aula frente às reformas curriculares**. Educar, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007. Editora UFPR.

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico**. Revista Brasileira de História da Educação, nº 1, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. **A história (oral) da Educação: algumas reflexões**. Em Aberto, n. 47, p. 21-28, jun.-set. 1990.

MORAES, Ana. **A Histórias de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente**. Revista Pro-Posições, v. 15, n. 2 (44) - maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.proposicoes.fe.unicamp.br>. Acesso em 10/10/009.

NOVOA, Antonio. **Os professores e as histórias das suas vidas**. In: _____. (Org.). **Vidas de professores**. 2. Ed. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, Antônio; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988

QUEIROZ, M. Isaura P. de. **Relatos orais:** do "indizível" ao "dizível". In: SIMSON Olga (org.). *Experimentos com histórias de vida*. São Paulo: Vértice, 1988.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8 ed. São Paulo: Cortes, 1998.

MOBILIZANDO SABERES E SENTIMENTOS SOBRE CIÊNCIA: RELATO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

kaire_nardi@hotmail.com
Kaire de Oliveira Nardi
Camila Cristina Araújo
Ana Cristina Moreira Dayrell
Liza Manuela Martins e Silva
Suênia Martins Carneiro
Melchior José Tavares Júnior

Resumo

O presente trabalho, realizado na Escola Estadual João Pinheiro, em Ituiutaba/MG, relata uma experiência de estágio realizada por alunas do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal em 2009. A partir da constatação de que a escola citada não possuía laboratório de Ciências e Biologia e também da preocupação quanto ao desinteresse dos alunos em relação ao futuro profissional, realizou-se uma exposição de materiais disponibilizados pela Universidade Federal de Uberlândia, envolvendo as áreas de Biologia Celular e Histologia, Zoologia e Botânica. Durante a exposição foram apresentados aos alunos tanto conteúdo como curiosidades de cada área citada, suas inovações e trabalhos desenvolvidos, procurando assim despertar para a importância da pesquisa científica e dos avanços da Ciência. A partir da história da referida escola (PEREIRA, 2008), dos conceitos de alfabetização científica (CHASSOT, 2003) e adolescência (BARDAGI, et al, 2005), algumas ponderações foram tecidas evidenciando contradições e limites para o desenvolvimento, bem como possibilidades advindas da amostra realizada.

Contexto do relato

O objetivo do presente texto é relatar e refletir sobre uma experiência de estágio supervisionado realizada por alunas do curso de Ciências Biológicas da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal em 2009. O referido estágio ocorreu na Escola Estadual João Pinheiro, em Ituiutaba/MG.

A Escola Estadual João Pinheiro iniciou suas atividades educacionais em 1905, como Colégio Santo Antônio, internato de meninos e meninas em uma residência na Rua da Matriz, atual Rua 20, município de Ituiutaba/MG. No ano de 1915, o professor José Inácio de Souza assume a direção do Grupo Escolar de Villa Platina e renova o ensino, em decorrência de métodos disciplinares e convincentes falas históricas. O prédio do grupo foi reformado e passou a ser chamado de apenas Grupo Escolar. Neste, houve a mudança de hábitos, costumes e cultura dos cidadãos da cidade. O local passou a ser palco das atenções e realizações esportivas, sociais e culturais da cidade. Em 1927,

o Grupo Escolar passou a ser denominado Grupo Escolar João Pinheiro, se transformando rapidamente em celeiro educacional de Ituiutaba, do Estado de Minas Gerais e do Brasil. Em 1984, houve extensão para o funcionamento de todas as séries do Ensino Fundamental, sendo chamado então, de Escola Estadual João Pinheiro.

A Escola passou por muitos processos de mudanças educacionais, como a implantação do Projeto *Por Uma Escola Cidadã e Feliz*, cujo objetivo era revolucionar os métodos, posturas e práticas educativas, focando a escola para a qualidade total na educação, através da participação atuante e diretiva da Comunidade Escolar, dos Conselhos de Classe, do Conselho de Representantes de Turma e do Conselho de Pais. Em 2000, entrou em vigor uma nova fase do Projeto citado, cujo objetivo e meta são o exercício e a prática de: Aprender a Aprender - Aprender a Fazer - Aprender a Ser - focando uma cidadania feliz, criativa, flexível, proativa, alegre, onde o amor deixa de ser abstrato e passa a ser uma prática concreta, na disciplina, organização administrativa e pedagógica do cotidiano escolar. Com o reconhecimento público estadual, a Escola recebeu o troféu Escola do Século XX de Minas Gerais, em Belo Horizonte.

A escola citada oferece aos cidadãos de Ituiutaba, o Ensino Fundamental do primeiro ao nono ano e participa do Projeto *Escola Tempo Integral* (PROETI). A equipe gestora desenvolve várias parcerias com empresas públicas e privadas para o desenvolvimento de projetos. Projetos tais como o Projeto *Brincarte* – Conservatório Estadual de Música “Dr. José Zozzoli de Andrade”, Projeto *Leitura e Escrita* – Voluntários do Instituto CTBC/Algar e o Projeto Ambiental *Água Amiga* – Companhia de Energia elétrica de Minas Gerais (CEMIG) e Instituto Estadual de Florestas (IEF), que podem proporcionar crescimento aos seus alunos e também melhorias para a escola.

A Escola tem um desempenho favorável no campo pedagógico que pode ser comprovado pelas avaliações sistêmicas do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Estadual (SEE). Em 2007, alcançou a média de 5,8 e em 2009, 6,4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Estes dados demonstram o trabalho dos profissionais da escola comprometidos com o desenvolvimento e crescimento de seus alunos (PEREIRA, 2008).

Ao longo do período de observação, constatamos aspectos deficientes na escola, como a falta de laboratório de Ciências e espaço físico para tal, bem como percebemos a realidade das salas com as quais nos envolvemos, onde ficou evidente que muitos alunos se encontravam em um momento de incertezas e dificuldades, apresentando desinteresse sobre o futuro profissional e ainda imaturos sobre a importância de cursar ou não o Ensino Superior.

Após esse momento, as estagiárias se reuniram apenas com os professores de Ciências que ministravam aulas nas salas em que o projeto se realizaria e com o diretor, para apresentar e discutir a proposta do projeto. O trabalho foi realizado com duas turmas de sétimo ano, três turmas de oitavo ano e uma do nono ano do Ensino Fundamental, no 2º semestre de 2009.

Detalhamento das atividades

A atividade ocorreu por meio de uma exposição de materiais disponibilizados pela Universidade Federal de Uberlândia, que envolveu as áreas de Biologia Celular e Histologia, Zoologia e Botânica. As estagiárias elaboraram um ofício solicitando aos professores acadêmicos o empréstimo dos materiais. Na exposição, os estagiários apresentaram aos alunos o conteúdo e curiosidades de cada área, suas inovações e trabalhos desenvolvidos ao longo do curso de Graduação em Ciências Biológicas, conscientizando os alunos da Escola João Pinheiro sobre a importância da pesquisa e o avanço que se tem em suas diversas vertentes.

A exposição foi realizada em uma sala inativa, disponibilizada pela escola. No local, foram dispostas mesas nas extremidades da sala, de modo com que os alunos percorressem e observassem os materiais relacionados às áreas envolvidas. Nas mesas havia materiais das diferentes áreas. Para Biologia Celular, e Histologia haviam três microscópicos para visualização de lâminas de células da mucosa bucal, parede interna do intestino de camundongo e células neurais. Para Zoologia, haviam exemplares de morcego, cobras, insetos (insetário) e anuros. Para Botânica, haviam duas lupas para visualização de líquens e briófitas; e também houve a visualização de exsiccatas de espécimes do Cerrado e fungos, como os basidiomicetos.

Estas atividades inovadoras vêm para complementar as aulas teóricas e promovem também um enriquecimento no ensino da aprendizagem, mostrando que o laboratório não é a única fonte de recursos para o ensino de Ciências. Então, como nem todas as escolas têm recurso e/ou espaço físico suficiente para manter um laboratório funcionando, estas atividades devem ser mais valorizadas e utilizadas com a perspectiva de envolverem o ensino e a aprendizagem científica, além de enriquecer as aulas de Ciências.

Análise e discussão do relato

A ausência de laboratório de ensino de Ciências foi decisiva para a escolha do projeto a ser realizado. Nesse sentido, convém ressaltar que essa ausência é contraditória com o fato da escola possuir o seguinte lema: “Um século educando”. A declaração do diretor da escola é uma evidência dessa contradição:

A Escola Estadual João Pinheiro é o lugar onde se faz amigos... Não se trata só de uma escola centenária, com prédio tombado pelo patrimônio histórico municipal, trata-se de uma escola com salas bem arejadas, onde o giz deu lugar ao pincel, programas de alta tecnologia e conceitos elevados a nível nacional. Ela é sobretudo gente! Gente que trabalha, estuda e se alegra! É uma escola que cresce vertiginosamente, graças à dedicação e

competência de todos os que dela fazem parte. Nada de ilha cercada por todos os lados... Nada de conviver com pessoas e depois descobrir que não existe amizade.. Nada de ser tijolo, que forma a parede, indiferente e frio! Aqui na Escola Estadual João Pinheiro, o importante não é só educar e trabalhar, é também criar laços de amizade, um ambiente de camaradagem e de companheirismo... É se apaixonar por ela! É lógico, assim fica prazeroso estudar, trabalhar, fazer amigos e ser feliz! (VIDIGAL, 2010).

Encontramos na exposição um modo de promover a divulgação de conhecimentos e estimular a criticidade dos alunos, o que se deu na perspectiva do Projeto de Intervenção Escolar, um procedimento que deve considerar e ser adaptado às condições prévias e aos desafios que, quase diariamente, se colocam à Escola (OLIVEIRA, 2009). Ainda segundo esse autor, a escola de hoje está sujeita a grandes e rápidas transformações, assim como a novos e inesperados desafios. Para dar uma resposta adequada é necessário, tanto quanto possível, antecipar esses desafios e encontrar soluções proporcionais às exigências que se colocam. Um dos aspectos mais importantes na gestão e direção de uma Escola consiste no diagnóstico correto e preciso da realidade escolar, de forma a corrigir os pontos fracos e potenciar os fortes.

Outro ponto relevante que foi analisado na escolar, consiste no fato de profissionais da educação não exercerem métodos que proporcionem um despertar para a pesquisa científica e ensino superior. De acordo com Chassot (2003), a alfabetização científica é considerada uma forma de potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida, sendo esta uma das preocupações mais significativas no ensino fundamental. Deste modo, ainda de acordo com autor mencionado acima, alfabetização científica pode possibilitar que a população disponha de conhecimentos científicos e tecnológicos necessários para se desenvolver na vida diária, ajudar a resolver os problemas e as necessidades de saúde e sobrevivência básica, tomar consciência das complexas relações entre ciência e sociedade, sendo válido considerar a ciência como uma parte da cultura de nosso tempo.

Os professores reagiram de forma diversa durante o projeto. No momento da exposição, alguns tentavam fazer com que os alunos percebessem que os materiais analisados nas lâminas ou nos exemplares já havia sido explicado anteriormente em suas aulas teóricas. Outros docentes deixavam os alunos com os estagiários no local da exposição e se ausentavam, não demonstrando interesse acerca das atividades que estavam sendo realizadas. A atitude dos professores pode significar uma dificuldade dos mesmos diante de objetos práticos relacionados ao conteúdo, bem como apenas um

momento no qual pode ocorrer um descanso pontual em meio à rotina escolar. Isso remete a novos questionamentos e investigações, aos quais não nos deteremos agora.

A maioria dos alunos apresentou interesse quanto à atividade, pois discutiam e se mostravam surpresos e empolgados. As lâminas de Biologia Celular e Histologia, observadas no microscópio, apresentaram grande repercussão. Isto pode estar relacionado à ausência destes materiais no dia-a-dia escolar. Os estudantes também se interessaram pelos exemplares das áreas de Zoologia e Botânica, pois afirmavam que já os conheciam. Percebemos a capacidade crítica e questionadora dos alunos, que perguntavam sobre as funções dos animais amostrados e relataram a importância das plantas regionais presentes nas exsiccatas. Durante a exposição, as estagiárias explicavam sobre os conteúdos relacionados aos materiais expostos, envolvendo estruturas, funções e importância ecológica. Percebe-se também que alguns alunos estavam desinteressados quanto à exposição, pois não demonstraram curiosidade e não comentavam sobre o que tinham observado. No entanto, a realização de atividades como esta ainda são válidas e devem ser contínuas, para que possa promover uma mudança de atitude nos alunos.

Essa experiência vivida na escola nos remete a Bardagi et al. (2005), segundo o qual, no período da adolescência, o jovem pode começar a refletir sobre seus projetos futuros, ricos em detalhes e abrangentes, conforme seus desejos, anseios e afinidades. O adolescente, ao tentar definir sua identidade profissional, pensa na opção do curso superior, preocupando-se com o mercado de trabalho e avaliando os custos e benefícios de seguir diferentes carreiras. Porém, muitos adolescentes, considerados em situação de risco, por não possuírem orientações e condições para lidarem com a situação do futuro profissional, não se preocupam ou não planejam um futuro onde o mesmo cursará o ensino superior. Por isto, faz-se necessário apresentar aos alunos nesta faixa etária a grande importância de um futuro profissional promissor, com a divulgação nas escolas sobre as diferentes áreas do ensino superior, que pode levar ao jovem um estímulo e maior desejo de traçar objetivos e projetos profissionais.

Considerações finais

A exposição realizada chama a atenção para a importância de práticas diferenciadas para despertar o interesse, a curiosidade e a capacidade crítica dos alunos sobre a ciência e sobre sua relação com ela, por meio de reflexão e pensamento crítico. Embora não tenhamos aplicado questionários aos alunos após a mesma, acreditamos

que possa ter ocorrido ainda aprendizagem de conteúdos específicos de Biologia.

O desenvolvimento desta atividade contribuiu também com o desenvolvimento das estagiárias, permitindo aqui uma reflexa sobre a mesma. Consideramos que essas experiências possibilitam aos estagiários um maior crescimento profissional, pois os mesmos se deparam com os vários problemas que uma instituição enfrenta e compreende a realidade da mesma, possibilitando futuramente uma atuação mais consciente e mais preparada.

Referências bibliográficas

BARDAGI, M. P., ARTECHE, A. X.; NEIVA-SILVA, L. Projetos sociais com adolescentes em situação de risco: Discutindo o trabalho e a orientação profissional como estratégias de intervenção. In HUTZ, C. S. **Violência e risco na infância e adolescência: Pesquisa e intervenção**, São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2005. p. 101-145.

CHASSOT, A. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd), n. 26, 2003, p. 89-100.

OLIVEIRA, M. N. 2009. **Plano de Intervenção** - Ministério da Educação Escola Secundária C/ 3ºciclo do Ensino Básico Dr. Bernardino Machado.

PEREIRA, R. (Editor) **Revista comemorativa dos 100 anos da Escola Estadual João Pinheiro**. Ituiutaba, Dezembro de 2008.

VIDIGAL, C. H. **Escola Estadual João Pinheiro, de Ituiutaba: uma história de cem anos...** Disponível em: http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.asp?id_projeto=27&ID_OBJETO=118713&tipo=ob&cp=000000&cb. Acessado em: 23/08/2010.

O ESPAÇO FÍSICO ESCOLAR: UMA DISCUSSÃO SOBRE OS ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata.f.freitas@hotmail.com

Renata Figueiredo de Freitas -
PIBID/UFU Claudilene Abadia Freitas Guimarães
- PIBID/UFU Roseli Maria Alves Gois -
PIBID/UFU
Leonice Matilde Richter (Orientadora) –
FACIP/UFU Vilma Aparecida de Souza (Orientadora)
– FACIP/UFU

No presente trabalho temos como objetivo apresentar as atividades realizadas no Subprojeto Pedagogia/Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal da Universidade Federal de Uberlândia, referente a uma instituição pública de educação do município de Ituiutaba/MG, cujo foco central é a análise do espaço físico, relacionando-o com a importância e a influência da utilização deste no processo da alfabetização. Os instrumentos de pesquisa utilizados foram observações dirigidas, análise do espaço físico e entrevistas semi-estruturadas com professores e alunos da instituição. Portanto, o contato estabelecido com a realidade nos propiciou um olhar detalhado sobre a prática docente e a utilização desses espaços como recursos de aprendizagem. Sendo assim, compreendemos que tais experiências proporcionaram-nos uma ampliação significativa em nossa formação inicial ao compreendermos que a forma como utilizamos o espaço físico denota uma concepção pedagógica, o que influi diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Palavras chaves: Espaço físico, Alfabetização, Formação inicial.

A experiência desenvolvida no subprojeto do curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – FACIP/UFU - no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), tem como foco a temática alfabetização, na qual nosso intento, enquanto discentes do referido curso, é compreender, pesquisar e construir um olhar questionador sobre as dimensões multifacetadas que compõem o contexto escolar e influenciam no processo de alfabetização.

Deste modo, todas as atividades desenvolvidas priorizam a inserção desses licenciados no ambiente escolar a fim de compreender as práticas que abrangem o cotidiano no qual atuarão, identificando os aspectos que requerem novas “possibilidades metodológicas, estruturais e humanas para o desenvolvimento da ação docente” (PPP/UFU, 2009, p. 2). Busca ainda superar os ranços de uma visão que entende a instituição escolar apenas como um âmbito de aplicação de métodos e técnicas.

Portanto, o intento do PIBID é a valorização do trabalho docente inserido os futuros professores na realidade escolar, refletindo juntamente com os professores supervisores, o espaço educacional. Nesse sentido, utilizamos a estrutura física como suporte para diagnosticar em que medida o espaço físico influencia na aprendizagem dos educandos durante o processo da alfabetização.

Aproximação com a realidade escolar: em foco o espaço físico da instituição

Dentre os espaços historicamente mais utilizados nas escolas destaca-se a sala de aula, mas além da sua utilização podemos inferir que a própria arquitetura aponta uma concepção educacional, muitas vezes pensada por profissionais próximos ou distantes das necessidades do processo educacional, pois a arquitetura e a ocupação do espaço físico não são neutras, envolvem interesses.

A escola, na qual desenvolvemos este trabalho, dispõe de cinco salas de alfabetização no período vespertino, que se encontram no segundo piso, para as crianças da faixa etária de 6 a 7 anos. As salas possuem geralmente, afixado na parede o alfabeto, calendário, fichas com os nomes dos alunos, painel de sílabas, porta texto, alfabetos expostos em forma de varal, painel com “palavras mágicas” (ex: desculpa, por favor, obrigado), painel com algarismos, atividades dos alunos expostas em varais, cartazes em formas geométricas, quadro de aniversariantes do mês e rotina da turma.

Nas salas de aula há janelas com 3.45m comprimento e 1.45m de largura o que torna as salas bem arejadas e com boa luminosidade natural. Além de permitir às crianças a visão para o espaço externo, visto que a altura entre a janela e o chão é de 1.20m. Permite ainda uma boa ventilação o que é fundamental visto que a cidade de Ituiutaba apresenta na maior parte do ano elevadas temperatura. Essas características formam um ambiente que contribui no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

A metragem, em média, das salas de aula é de 44m² com 21 alunos por turma. Vale salientar que tal número respeita o projeto de lei 597/07, o qual limita em 25 alunos, no máximo, nos cinco primeiros anos do ensino fundamental e 35 alunos para os quatro anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Este representa um avanço, visto que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996 que não especifica o número exato de alunos por sala de aula e por professor.

A forma de organizar o trabalho pedagógico deve facilitar o desenvolvimento e construção do conhecimento do aluno, levando em consideração a idade dos mesmos.

Sendo importante que ao planejar as atividades o espaço físico seja organizado de modo a garantir a segurança; o aconchego; o estímulo e a interação. Mas especialmente que a criança possa explorar e contribuir com a transformação desses espaços, constituindo-se como sujeito ativo.

Com relação à organização dos espaços internos as salas são fundamentais, partimos do entendimento de que este espaço não pode ser visto como um pano de fundo e assim como parte integrante da ação pedagógica. Desde logo é importante ponderar que são fatores determinantes desta organização, o número de crianças, a faixa etária, as características do grupo e o entendimento de que a sala de aula não é propriedade do educador e que, portanto, deverá ser pensada e organizada em parceria com o grupo de alunos e com os educadores que atuam com este grupo de crianças. (BARBOSA, p.76, 1998).

Entendemos que a organização dos materiais e dos espaços deve ser adequada para que aconteça de fato a construção social, promovendo a autonomia intelectual e emocional das crianças. Nesse sentido, há alternativas para explorarmos outros espaços da instituição para a alfabetização, para além da sala de aula ou mesmo a biblioteca. É nesse sentido que a avaliação que a instituição deve avançar, pois o ambiente mais utilizado ainda é a sala de aula e, geralmente, com a organização das crianças em filas e com pouca participação nos alunos no processo ativo de exploração do espaço disponível na escola.

Como salienta Dayrell (1996) o sujeito não é passivo no espaço, mas ao contrário o re-significa historicamente: recriando nele novos sentidos e suas próprias formas de sociabilidade. Tomando como referência esta visão buscamos investigar os diferentes espaços da instituição como a biblioteca e a sala de informática.

Em relação à biblioteca da escola vale salientar que a mesma foi construída recentemente a partir de recursos do poder público e ocupa o espaço de 25 m², com 02 janelas medindo 1,55m X 3,45 m cada. Apresenta no seu interior 01 computador; prateleiras no fundo da sala ao longo de toda a parede, 01 ventilador de teto, 02 armários, 01 mesa com cadeira para a bibliotecária, mesas e cadeiras para os alunos. A biblioteca dispõe um rico acervo de livros, sendo que a escolha ocorre de acordo com as séries que a escola atende.

De acordo com a Lei 1244/2010 todas as escolas devem ter um acervo de livros nas bibliotecas, contendo pelo menos um título por aluno matriculado. Cabendo à instituição adaptar o acervo de acordo com as necessidades, promovendo a divulgação, preservação e o funcionamento das bibliotecas escolares. A lei determina ainda o prazo de 10 anos para regulamentação e cumprimento da definição do espaço destinado a consultas, pesquisa e leitura na escola. Todos os livros são carimbados e recebem um

código, nome, origem, quantidade, tabela nacional, autor e editora.

A biblioteca é usada de segunda à sexta-feira e, de acordo com a bibliotecária, cada professor tem uma tabela que consta o dia e o horário para empréstimos, mas os livros também podem ser usados em sala de aula ou em outros horários quando necessário. Além disso, as aulas de literatura também podem ocorrer neste espaço.

Salientamos que a biblioteca no âmbito escolar é imprescindível a uma educação de qualidade, pois possibilita aos educando informações e conhecimentos, mas, especialmente, desenvolvendo o prazer pela leitura. Além de promover uma ampliação cultural, cabendo assim aos educadores proporcionar ricos processos de aprendizagens neste espaço, interligando as atividades da biblioteca às atividades desenvolvidas em salas de aula, questão fundamental no processo de alfabetização, mas que a escola e os profissionais têm construído ainda com tentativas visto ser este um espaço novo da escola. É necessário, portanto, ampliar o planejamento desse espaço; propiciar a criatividade, a leitura e a dramatização, no intuito de estabelecer uma ampla convivência emocional e intelectual do educando nesta relação com os livros.

Outro espaço que os professores da instituição estão aprendendo a explorar no processo de alfabetização é a sala de informática, a qual ocupa 46m² e possui 10 computadores e 01 impressora. Esse espaço é utilizado pelos alunos do 1º aos 5º ano em um horário de 50 minutos, sendo uma vez por semana para cada turma. A professora de informática atua há dois anos e meio no laboratório e não fez um curso específico de especialização nesta área. De acordo com essa profissional ela sempre busca relacionar a sua proposta com as atividades que a professora regente está trabalhando em sala de aula.

Normalmente os alunos ficam se organizam em duplas ou individualmente, dependendo da dinâmica ofertada pelo professor e do número de alunos, pois a quantidade não é suficiente para atender um aluno por computador.

A informática educativa quando bem planejada auxilia o processo ensino aprendizagem, sendo assim um recurso para atender as necessidades em diferentes faixas etárias. Portanto, compreendemos que a criança só tem benefícios ao aprofundar os seus conhecimentos e construir novos saberes, respeitando sempre o desenvolvimento da criança e seu tempo de aprendizagem. Na instituição o interesse dos professores e alunos pela sala de informática parece evidente, pois promovem pesquisas, trabalhos com jogos educativos, que se torna uma metodologia agradável e com grandes possibilidades de conhecimentos. Assim, podemos explorá-las no processo de alfabetização.

Entretanto, é necessário destacar como ainda é central a formação dos profissionais para a exploração deste recurso, pois não basta equipar a escola de máquinas se os sujeitos não estão preparados para utilizá-las efetivamente no processo educacional.

Dentre os outros espaços da escola a quadra de esporte chamou notoriamente a atenção do grupo de bolsistas, pois quando questionamos os alunos em uma entrevista semi-estruturada sobre os espaços mais importantes da escola ela aparece como o grande foco de interesse e ao longo de nossas observações registramos este espaço como uma área de atuação apenas do professor de educação física. Consideramos que os profissionais acabam por limitar a própria riqueza de espaços disponíveis e limitam a exploração destes para o processo de aprendizagem.

Portanto, compreendemos que brincar nesse espaço pode e deve ser amplamente explorado nas atividades planejadas não apenas pelo professor de educação física, mas também pelo professor regente, promovendo vários jogos e brincadeiras envolvendo a linguagem corporal, oral, escrita e tantas outras relacionadas.

Algumas considerações finais

Sabemos que há uma grande necessidade de políticas públicas voltadas para a questão do espaço físico da escola, pois é o Estado que deve primar de verbas para que se promova a construção de espaços adequados ao desenvolvimento da prática pedagógica. A falta de rampas para acessibilidade na escola, por exemplo, nos remete a mais uma discussão sobre o Estado que busca, nas últimas décadas, se eximir de suas responsabilidades enquanto provedor, do que à ação dos profissionais da instituição, destacando em específico a aluna com necessidades físicas especiais da escola. Ainda que no Regimento Escolar sejam apresentados os direitos dos alunos em situação especial, que terão o atendimento previsto pela legislação específica no Decreto de Lei nº 1044, de 21 de outubro de 1969; Lei nº 6202 de 17 de abril de 1975,; Decreto nº 69.450 de 01 de novembro de 1971 e da Lei nº 715 de 01 de julho de 1969 e Lei nº 8069/90. Necessitamos da efetivação da lei, dever do Estado.

O espaço físico influencia no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Portanto, quanto mais aspectos favoráveis mais possibilidades de aprendizagem. Pensar nessa dimensão do espaço físico é refletir que existem elementos que constituirão um determinado ambiente de aprendizagem, o qual influenciará necessariamente na dinâmica de trabalho pedagógico, assim como afirma Zabalza:

O espaço-escola, o prédio escolar, o salão, o pátio, a cozinha, as salas de aula, o depósito, todos os espaços que estão presentes na escola pertencem a esses âmbitos, ou seja, deverão ser lugares que ajudam a criança a enfrentar a construção das atitudes, comportamentos, procedimentos, conhecimentos que formam a cultura. (ZABALZA, 1998, p.240)

Sendo assim, todo esse espaço é um acúmulo de recurso de aprendizagem que levam ao desenvolvimento dos sujeitos, tornando-se necessário uma organização dos mesmos, pois estes são aspectos que permeiam toda relação existente no processo educativo.

O espaço jamais é neutro. A sua estruturação, os elementos que o formam, comunicam ao indivíduo uma mensagem que pode ser coerente ou contraditória com o que o educador (a) quer fazer chegar à criança. O educador (a) não pode conformar-se com o meio tal como lhe é oferecido, deve comprometer-se com ele, deve incidir, transformar, personalizar o espaço onde desenvolve a sua tarefa, torná-lo seu, projetar-se fazendo deste espaço um lugar onde a criança encontre o ambiente necessário para desenvolver-se.” (ZABALZA apud Pol e Morales, 1998, p.235).

Partindo desse pressuposto, constatamos que é imprescindível que haja o comprometimento do educador para a mediação e interação dos educandos, possibilitando meios para que os espaços escolares sejam recursos a favor da sua aprendizagem e seu desenvolvimento.

Mediante as reflexões apresentadas e discutidas em torno desse relato sobre o espaço físico focado na alfabetização, compreendemos o quanto esta experiência foi fundamental para ampliar nossa visão de como é desenvolvida a prática educativa dentro dos espaços escolares e sua contribuição na aquisição da leitura e da escrita. Consideramos ainda o quanto é primordial diversificar o trabalho pedagógico, podendo assim proporcionar aos educandos uma aprendizagem prazerosa utilizando outros meios que captem a atenção promovendo a participação de todos.

Sabemos que foi relevante todo o momento em que desenvolvemos as atividades previstas nesta instituição, pois nos permitiu uma aproximação da realidade, ou seja, uma relação da teoria com a prática. Essa experiência tem sido um acontecimento único em nossa formação inicial, permitindo um contato efetivo com o ambiente escolar.

Referências:

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. Da G. S. Organização do Espaço e do Tempo na Educação Infantil. In: CRAIDY, C. KAERCHER, G. (Orgs.). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Lei nº 597, de 14 de dezembro de 2007. "Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional" disponível em: http://www.infanciaeparlamento.org.br/agenda_eletronica.aspx?id=15>. acesso em: 23 de julho de 2010.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acessado em: 18 de julho de 2010.

DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre a educação e cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Projeto Institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Uberlândia/MG, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. *Subprojeto de licenciatura em: Pedagogia/Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Uberlândia/MG, 2009.

ZABALZA, M. A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: CONCEPÇÕES E IMPOTÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

[suane@mat.pontal.](mailto:suane@mat.pontal.ufu.br)

ufu.br Suane Cristyne Luz de Sousa –

FACIP/UFU ¹ Vlademir Marim –

FACIP/UFU ²

RESUMO

O ser professor não se constitui após os estudos e conteúdos absorvidos durante as discussões pedagógicas de qualquer licenciatura. A disciplina de Estágio Supervisionado possibilita aos discentes teorias que servem para a construção da identidade profissional. O objetivo deste artigo é estabelecer uma inter-relação da teoria com a prática, sustentada pelas observações vivenciadas na sala de aula no Estágio Supervisionado do curso de graduação em Matemática. Nesta disciplina observaram-se e auxiliaram-se 72 aulas em uma escola da rede estadual. Nas aulas teóricas foram discutidas as vivências na escola com base em leituras de textos, proporcionando, aos estagiários, fundamentação para preparar uma regência, cujo tema foi escolhido pelo professor da escola. A partir das observações realizadas, podem-se perceber professores que se deparam com muitos problemas em sala. Assim, a formação de professores compreende um processo importante para a atuação em sala de aula, sendo o estágio uma contribuição a esse processo.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio; Formação de Professores; Prática Docente.

CONTEXTO RELATO

O presente relato refere-se às ações do Estágio Supervisionado III em uma Escola Estadual na cidade de Ituiutaba – MG. A escola atende alunos do Ensino Fundamental e Médio em três turnos, matutinos, vespertino e noturno, totalizando 1690 alunos.

O Estágio Supervisionado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) foi estabelecido a partir da Resolução N° 02/2004, do Conselho de Graduação da UFU, tendo a importância de proporcionar ao graduando a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua futura profissão, de promover a articulação entre teoria e prática, de favorecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social.

Segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP) referente ao ano de 2007, o qual estava à disposição, na licenciatura do curso de Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, o Estágio Supervisionado III, visa à imersão do aluno nas diferentes dimensões do contexto profissional, fazendo-o vivenciar e analisar situações advindas da realidade escolar, constituindo um componente de caráter teórico e prático, com o propósito de criar condições para a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à profissão docente. O Estágio Supervisionado objetiva, ainda, construir a compreensão sobre a identidade

¹ Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID. Email: suane@mat.pontal.ufu.br

² Professor do curso de Matemática e coordenador do Estágio Supervisionado. Email: marim@pontal.ufu.br

profissional do professor e de sua importância no processo educativo, promover a articulação teórico-prática, possibilitar situações de ensino a partir das quais seja possível a experiência de intervenção pedagógica e contribuir para a discussão e atualização dos conhecimentos do curso de formação. Por fim, busca-se, por meio do Estágio Supervisionado, colaborar para o desenvolvimento de competências relativas à atuação comprometida com os valores inspiradores da sociedade democrática, ao ensino e conteúdos matemáticos em diferentes contextos e em articulações interdisciplinar e uma prática pedagógica crítica e inovadora (BRASIL, 2000).

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A participação dos graduandos na escola como estagiários é de grande importância, pois dá a oportunidade a eles de desenvolverem a identidade profissional. Desse modo, os alunos podem vivenciar a realidade do espaço escolar, com visões diferenciadas do contexto profissional e uma formação inicial de qualidade, podendo futuramente lidar com vários problemas relativos à educação.

Segundo Mizukami (2002), aprender a ser professor não é, portanto, tarefa que se conclua após os estudos de um aparato de conteúdo e de técnicas de transmissão. É uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos.

A partir das ideias de Mizukami (2002), ressaltamos que os professores têm que aprender a ser professores, tarefa que não se conclui apenas com a formação básica e sim com a experiência adquirida e com a aprendizagem de práticas.

Tendo em vista a importância do Estágio Supervisionado III da Universidade Federal de Uberlândia e suas vivências, que relacionam a prática com a teoria, o professor desta disciplina, em sua primeira aula teórica, no primeiro semestre de 2010, apresentou aos alunos a ementa da disciplina, a qual descrevia que o estágio tem como objetivo favorecer articulação entre o conhecimento teórico específico e a prática docente. Deste modo, a principal proposta da disciplina seria a elaboração e a regência de uma aula, podendo-se, assim, socializar o conhecimento advindo das experiências e

favorecendo a formação do profissional reflexivo.

No decorrer das aulas teóricas, o professor sugeriu aos alunos do curso de Matemática do sétimo período uma lista com os nomes das escolas que se disponibilizaram a receber os estagiários, sendo elas escolas municipais e estaduais que possuem um convênio com a universidade para que os alunos do curso de Matemática nelas pudessem realizar o desenvolvimento do estágio. O professor estipulou um prazo de uma semana para os estagiários sugerirem em qual escola seria desenvolvido todo o estágio. O estágio possui carga horária total de 150 horas, divididas em 30 horas, ou seja, 36 horas/aulas teóricas e 120 horas práticas, ou seja, 144 horas/aulas, sendo que as horas práticas foram subdivididas em 72 horas/aulas presenciais na escola, acompanhando o professor, e as outras 72 hora/aulas para realizar as atividades extraclasse.

Verificando quais escolas estavam disponíveis na lista, a estagiária decidiu fazer seu Estágio Supervisionado III na Escola Estadual. Os motivos que a incentivaram para essa decisão foram os seguintes: ter realizado toda a carga horária prática do Estágio Supervisionado II nessa mesma escola, o envolvimento com o espaço escolar e a distância da escola em relação a sua residência.

Em outro momento, o professor do estágio da universidade foi à escola para se apresentar à direção e à vice-direção e verificar a disponibilidade dessas instâncias em receber o aluno do curso de Matemática, descrevendo como seria todo o desenvolvimento das observações realizadas pela estagiária das aulas com a professora.

Após o professor ir à escola, ocorreu a apresentação da estagiária à professora que se disponibilizou para o acompanhamento das aulas da discente, para poder cumprir toda a carga horária das aulas práticas, participando, regendo e observando a professora em suas atividades, habilidades, técnicas, planejamento, envolvimento com a escola, as avaliações como sendo uma maneira de aprendizagem.

Nas aulas teóricas, semanalmente, o professor discutia com os alunos textos sobre didática, observação, planejamento e o olhar do professor na escola em relação aos seus alunos, e todos os estagiários discutiam sobre as aprendizagens obtidas, tais como os problemas que os professores enfrentavam durante suas aulas e quais poderiam ser as soluções.

De acordo com D'Ambrosio (2001), o conhecimento só pode ser passado adiante por meio de uma doação. O ideal é o aprender com prazer ou o prazer de aprender e isso se

relaciona com a postura filosófica do professor e sua maneira de ver o conhecimento do aluno, sendo essa a essência da educação.

A estagiária presenciou 72 aulas da professora que se disponibilizou a recebê-la, sendo que, durante essas observações e participações, ocorreu o auxílio ao professor em classe, conversas com a professora sobre seu plano de aula e sobre os problemas encontrados em sala. Entre esses problemas, estava o da inclusão de um aluno cego em uma das turmas e, por meio das conversas, pôde-se perceber que a professora tinha apenas uma maneira de ministrar suas aulas.

De acordo com Mizukami (2002), no cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos, e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

Após um determinado tempo de acompanhamento e observação, era necessário decidir o tema de regência da estagiária para o desenvolvimento em sala de aula. A professora escolheu o tema para a aluna poder elaborar e aplicar a proposta didática do tema selecionado. O tema escolhido pela professora para ser aplicado na regência foi Análise Combinatória, contemplando a introdução da combinação. A aula aplicada pela estagiária teve como objetivo explicar aos alunos uma introdução de análise combinatória, tendo em vista observar a interpretação de problemas, a aplicação por parte dos alunos e a resolução dos problemas.

A estagiária organizou os alunos em duplas. A aula foi iniciada com a licencianda se apresentando para os alunos e aplicando para a turma uma situação problema. Em seguida, perguntou aos alunos quantas possibilidades eles conseguiram formar diante do problema, e quais eles utilizaram para obter o resultado. Em seguida, ela disse aos alunos que o resultado podia ser obtido sob a forma de tabela, por escrito ou por árvore das possibilidades.

Após a aplicação da situação problema, ocorreu uma breve introdução sobre combinação e em seguida foram distribuídos exercícios para os alunos resolverem em sala, os quais foram corrigidos pela estagiária. Ao final da aula, foram entregues aos alunos dois exercícios que foram resolvidos em casa, recolhidos na semana seguinte e corrigidos pela estagiária.

Durante esta regência, foram utilizados lousa, giz e lista de exercício, que foi entregue aos alunos. A estagiária avaliou os alunos pela interpretação, a aplicação e a resolução dos

exercícios. Assim, toda a atividade do estágio foi realizada, sendo 72 horas/aulas de observação e o desenvolvimento de uma regência.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Segundo Mizukami (2002), o ser professor vai além de estudos de conteúdos e de sua transmissão, que se dá por meio da aprendizagem das situações encontradas no seu cotidiano, sendo necessário que o professor desenvolva práticas capacitadas. Para que isso ocorra, é necessário trabalhar com os conhecimentos juntamente com as atitudes. O professor precisa ter consciência de que, para ser docente, não basta apenas ter uma formação inicial e sim aprender com as experiências e com as práticas vivenciadas.

Observou-se, ao longo do estágio, que a professora prioriza o ensino de maneira mais simples e tradicional possível, ou seja, passando conteúdo na lousa e os alunos copiando; deixando de lado o uso de novas metodologias de ensino e as atitudes, ela só importa em passar o conteúdo. Mas para ela é necessário o professor ter consciência de que lidar alunos é um ato que se aprende com a experiência da prática, estudos e vivências na sala de aula, portanto, a formação de professores vai além da inicial.

De acordo com Mizukami (2002), o docente durante a sua atuação em sala de aula se depara com diversas situações, sendo elas não ensinadas em sua formação inicial. Tais situações não se aprendem apenas com as teorias trabalhadas e, por esse motivo, o professor não consegue desenvolver habilidades na sala de aula para conviver com essas situações, pois não as adquiriu em sua formação básica.

Uma grande dificuldade da professora durante as suas aulas em uma das turmas, também encontrada pela estagiária em sua regência, foi lidar com um aluno deficiente visual, pois não havia maneiras de lhe ensinar conteúdo durante as aulas, uma vez que elas foram preparadas para todos os alunos, menos para ele. Nesse sentido, a professora o trata apenas como um aluno ouvinte e o avalia pelo seu conhecimento. Ela o trata assim por não obtido nenhum conhecimento em sua formação inicial voltado para a criação de metodologias adequadas para ensinar alunos inclusos.

CONSIDERAÇÕES

O Estágio Supervisionado III proporciona identificar que as observações realizadas e vivenciadas têm muita importância na formação inicial de futuros educadores, permitindo

assim relacionar a prática com a realidade, pois percebemos que aprender a ser professor não é apenas a formação, e sim o convívio com a realidade, o que nos ajuda a

desenvolver uma prática reflexiva.

Pode-se perceber que o aluno não aprende somente com explicações na lousa, é preciso sempre levar em conta o conhecimento e as atitudes deles durante as aulas. Percebemos, por meio das observações, que, como futuros professores, é necessário dar oportunidade para os alunos exporem suas opiniões durante as aulas.

Este estágio foi muito importante para percebermos que são muitas as dificuldades encontradas em sala de aula. O estágio permitiu, ainda, adquirirmos conhecimentos para lidar com essas situações, por meio das leituras teóricas juntamente com a prática realizada no espaço escolar. Por isso é importante reconhecermos os muitos problemas enfrentados no cotidiano escolar, pois, como futuros professores, iremos nos deparar com eles. Desse modo, a formação inicial é a base sólida que está sendo construída para o futuro, é o passo mais importante na vida de um professor.

REFERÊNCIAS

D'AMBROSIO, U. *Educação Matemática da Teoria a Prática*. Campinas: Papirus 2001. MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência processos de investigação e formação*. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos, 2002.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em Cursos de Nível Superior (MEC, 2000)**. Disponível em: <http://www.matematica.facip.ufu.br/pedagogiconovo.pdf>, acesso em: 04/10/2010.

O FAZER DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM SERVIÇO

[dinaircaldeira@yahoo.co](mailto:dinaircaldeira@yahoo.com.br)

[m.br](mailto:dinaircaldeira@yahoo.com.br) Dinair Caldeira de Andrade
Silva- CAIC¹

Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih – UNIUBE-
CAIC² Rosângela da Silva Rodrigues
Ferreira – CAIC³ Leila Aparecida Pereira
Rosa Oliveira – CAIC⁴ Ana Carolina
Marquez Gouveia - CAIC⁵

RESUMO

A formação Continuada em serviço é uma estratégia que vem sendo implantada visando subsidiar o profissional docente, no intuito de possibilitar seu aprimoramento.

Embora saibamos que não se pode atribuir apenas ao docente a baixa qualidade da educação, pois são várias as vertentes que contribuem para o fracasso escolar. A literatura educacional tem atribuído à Formação Continuada de Professores um elemento estratégico para minorar o descompasso existente entre a leitura de mundo e o processo de ensino aprendizagem.

A literatura atual nos apresenta, através de Alonso (1999), também como oportuna e necessária, uma proposta de mudança, quando se cogita melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho em conjunto, consistente e coerente com as demandas. Ao pensar o processo de mudança a partir da escola sobre a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores, da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico-práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos. Infere-se daí a importância da formação de educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática. Podemos confirmar em Alvarado Prada (1997, p.97):

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres tem direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo.

¹ Licenciada em Letras- Diretora Pedagógica da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC

² Mestre em Educação-UNIUBE- Diretora da Escola Municipal Aureliano Joaquim da Silva - CAIC

³ Supervisora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola M. Aureliano Joaquim da Silva - CAIC

⁴ Supervisora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola M. Aureliano Joaquim da Silva -CAIC

⁵ Supervisora das séries iniciais do Ensino Fundamental da Escola M. Aureliano Joaquim da Silva - CAIC

Contudo, esta formação contribui especificamente, quando constitui-se e, inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores.

Essa forma de conceber a supervisão, centrada na formação dos/das professores/professoras, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores/professoras e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas sobretudo preocupados com o destino dos alunos e alunas e com as responsabilidades das escolas para a comunidade.

Criar condições de transformação da escola, pode por em discussão o que faz, por que faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica; pode trazer à responsabilidade de escola a sua contribuição específica nos altos índices de reprovação e repetência, de evasão, repensando, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas.

Desta reflexão coletiva pode surgir uma competência nova da escola, em que cada profissional vá se tornando competente no exercício de seu compromisso político. Na efetivação das ideias propostas formou-se grupos de estudos dinâmicos numa dimensão coletiva e participativa de aprendizagem mútua, coordenados pelas especialistas em educação de uma escola da rede pública de ensino no município de Ituiutaba-MG onde semanalmente, reuniam-se objetivando a análise da prática docente, o referencial teórico, as políticas públicas educacionais, a consolidação da autonomia, e conseqüentemente a aquisição e o desenvolvimento de habilidades e a formação de atitudes frente ao próprio conhecimento e outros mais, assuntos pertinentes à educação. Com a frequência dos estudos, foi constatada uma reestruturação das práticas pedagógicas e sobretudo a construção de convicções que norteiam esse fazer pedagógico.

Iniciou-se o processo de estudos sistematizados com a jornada de quatro horas

semanais, sendo os grupos formados de acordo com o ano/série, ou seja, na segunda, terça, quarta, quinta e sexta-feira, respectivamente, com os docentes do 1º, 2º, 3º e 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Desencadearam assim, estudos que abordavam temas relevantes no processo ensino aprendizagem, embasado no pressuposto de que as especificidades das funções do educador se fazem pertinentes à construção desafiadora de habilidades durante a formação continuada. Ressaltou-se nestes estudos a busca de uma sólida formação teórica do profissional, aliada à prática de maneira que permitiu intervir efetivamente detectando

falhas e pontuando com ajustes adequadamente na melhoria do trabalho decorrente em sala de aula.

Diante disso, atribuiu-se às dificuldades de aprendizagem como fio condutor do processo de formação continuada, aliadas aos temas, então escolhidos.

Nesse contexto, elenca-se a definição da construção do aprender a fazer, aprender a aprender e, conseqüentemente, à adequação da realidade social e demanda da sala de aula por hora citado, procurando não dicotomizar a teoria e a prática. Segundo Nóvoa (1995. p. 39):

Há uma diferença fundamental entre formar e formar-se. Até hoje os professores têm sido formados por grupos profissionais diversos, sem que suas próprias práticas de debate e de troca de experiências tenham alguma vez sido valorizadas. É tempo de os professores pensarem em formar-se, assinalando-se as dimensões pessoais (o eu individual) e as dimensões profissionais (o eu coletivo) nas quais esse processo deve alicerçar-se.

Nesse sentido, os estudos propuseram momentos em que a própria prática individual e coletiva do profissional contribuisse significativamente para a sua auto-formação e auto-avaliação.

Retornando à valorização do processo de formação do educador remetemo-nos ao pensamento de Alvarado Prada (1997) que ressalta também a importância de se considerar as experiências de professores e professoras no processo de formação em serviço, quando se trabalha pela transformação do processo educativo.

Sustentando a ideia da importância da formação continuada, os estudos se desenvolveram com propostas de melhoria na articulação rotineira e diária da sala de aula proporcionando releitura das situações complexas conseqüentemente na resolução dos problemas decorrentes da prática educativa.

Palavras-Chave: Supervisão Educacional-Formação Continuada- Processo Ensino Aprendizagem

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALONSO, M. **Mudança educacional: transformações necessárias na escola e na formação dos educadores.** Comunicação apresentada no ENDIP, Águas de Lindóia. São Paulo, 1992.

ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação Participativa de Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.

NÓVOA, Antônio. **O passado e o presente dos professores.** In NÓVOA, Antônio (Org.). Profissão professor: Porto Editora, 1995.

O LÚDICO COMO UMA ALTERNATIVA À INDISCIPLINA

Clarissa Betanho Inácio - UFU

[clarissinha96@hotmail](mailto:clarissinha96@hotmail.com)

ail.com Cleusa Cristina dos

Santos - UFU Elisângela

Alves Silva – UFU Jaqueline

de Andrade Calixto - UFU

Marta Maria Faria Ferreira -

UFU

RESUMO

Este trabalho visa analisar a questão da indisciplina escolar. O nosso principal objetivo foi elaborar uma proposta interventiva, a fim de colaborar com professores e alunos na melhoria do convívio dentro do ambiente escolar. Para a elaboração deste trabalho, utilizaram-se como metodologia, entrevista com a professora regente da sala de aula do quinto ano do ensino fundamental (antiga 4ª série), conjuntamente com observações em sala de aula, pesquisas via internet e a elaboração de atividades lúdicas como artefato de nossa intervenção. Porém não foi possível a obtenção de resultados, devido a greve realizada pelos professores da rede pública da cidade de Ituiutaba. As mudanças no calendário escolar impossibilitaram ao grupo a realização das atividades programadas para o período de um mês, podendo ser estendida de acordo com a necessidade do educador e dos educandos.

Palavras chave: Indisciplina Escolar– Proposta Interventiva - Atividades Lúdicas.

O presente trabalho foi realizado pelas alunas da segunda turma do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Uberlândia, Campus do Pontal, na disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas (PIPE) III, IV e V.

No PIPE III, a professora Mical Magalhães propôs ao grupo a escolha de uma temática

- de preferência algo que gerasse uma frutífera discussão. Posteriormente, foi realizada uma observação do ambiente escolar, elaborando ao fim um trabalho escrito. O grupo

então optou por trabalhar o tema “indisciplina escolar” por ser um tema muito falado por todos que trabalham dentro de uma escola, porém, pouco analisado com o intuito de compreender suas causas e tão pouco suas soluções.

A proposta do PIPE IV, em seqüência, desafiou as alunas do curso de Pedagogia e do grupo em questão, a elaborarem uma intervenção sobre a temática abordada no PIPE III de acordo com o material já recolhido no semestre anterior (observação e trabalho escrito). O objetivo deste trabalho foi o de elaborar uma proposta interventiva referente à problemática trabalhada no PIPE III.

A observação para a elaboração de ambos os trabalhos foi feita em uma escola municipal de cidade de Ituiutaba, Minas Gerais. O grupo optou por trabalhar com uma classe de alunos do quinto ano do ensino fundamental. Assim, foi possível pensar em um plano de intervenção para ser trabalhado com esses alunos de modo a tentar solucionar o “problema” estudado: “A indisciplina”.

Ainda no PIPE IV, o grupo realizou uma pesquisa bibliográfica em diversos sites, livros e revistas e sites, em busca de estudos até então realizados sobre a indisciplina no contexto escolar e social. *A posteriori*, foram elaboradas algumas questões que nos possibilitou um diálogo com a professora da turma na tentativa de compreender seu conceito pelo tema abordado e uma observação do ambiente da sala de aula de modo mais direcionado.

Considerando que a indisciplina ocupa um lugar de destaque quanto às maiores preocupações pedagógicas, nos sentimos impulsionadas a compreender este fenômeno a partir do conceito de distintos autores como ARAUJO, AQUINO, GENTILLE.

Torna-se válido ressaltar que mesmo acreditando que a escola é responsável pela construção do conhecimento, ela não deve ser a única responsável por isso. A família possui importante responsabilidade nesse processo também. Porém, nos dias atuais a determinação e imposição de limites, que devem, em primeira instância, serem estabelecidos no meio familiar, estão sendo transferidas para a escola e isso é um problema que deve ser discutido mais a fundo, mas que neste trabalho não terá seu devido destaque.

No questionário apresentado para a professora em forma de entrevista, foram abordados temas como: principais causas da indisciplina; o desinteresse dos alunos pela escola; rebeldia; problemas familiares; regras da escola; autonomia dos professores. O intuito era detectar como a professora da classe interpreta tais questões.

Verificamos pelo questionário que, segundo a professora, as principais causas da indisciplina são: aulas desinteressantes e cansativas; baixa estima; falta de estímulos

quanto à aprendizagem; problemas familiares; a insegurança do professor e não domínio do conteúdo ministrado; o prometer e o não cumprir.

Os procedimentos utilizados para a coleta dos dados foram a observação de algumas aulas compreendendo a relação professor-aluno e a observação da interação das crianças entre elas tanto dentro quanto fora da sala de aula.

Pelas observações em sala de aula, percebeu-se que as regras impostas deixam os alunos sem autonomia, sendo elaborada apenas pelo professor, a autoridade da sala. Assim, os alunos não se sentem no dever de cumpri-las, o que reflete em algumas manifestações ditas indisciplinadas.

De acordo com a professora a indisciplina é estimulada pela falta de interesse da escola pelo aluno. Quanto à rebeldia, a professora concorda que seja uma forma de expressão dizendo: “Sim, o aluno está pedindo “socorro” [...] atenção, algo está acontecendo com esse aluno”, diz a professora, ela ainda completa dizendo que o mau comportamento não está relacionado com a realidade da escola.

De acordo com o relato da professora, em 90% dos casos de indisciplina o aluno possui problemas familiares. Detecta-se que os pais não se interessam pela vida escolar de seu filho e em busca de atenção este acaba por prejudicar o desenvolvimento do trabalho escolar.

Para a professora, a solução seria conhecer a realidade do aluno, mudando a rotina das aulas, tornando-as agradáveis e participativas, tendo uma interação de qualidade professor- aluno. Referente à valorização dos pais para com a escola, a professora avalia que grande parte dos pais valoriza sim a escola, mas, no entanto, no seu parecer, ela analisa que os pais de alunos ditos “indisciplinados” não procuram a escola por já saber o que vão ouvir, as ditas reclamações.

A participação dos alunos é vista como um elemento importante, favorecedor e facilitador do sentimento de pertença no grupo e conseqüentemente da aceitação de regras e do senso de responsabilidade. Marcelino conceitua o sentimento de pertença da seguinte forma:

A palavra *pertença* traz em seu escopo a noção de atribuição, de alçada, de competência. Assim, manter um sentimento de pertença com relação a algo ou a alguma coisa implica compreender que aquilo lhe diz respeito, é de sua alçada, de sua competência. (Marcelino, no prelo)

Destarte, nossa proposta de intervenção tem o intuito de desempenhar um papel relevante quanto à formação de valores, o respeito e aceitação de normas em detrimento

ao seu direito individual e ao direito do outro, chave fundamental para o convívio harmônico dos indivíduos, visando um melhor desempenho escolar de toda a classe.

Para tal, consideramos os jogos como sendo um meio de se trabalhar com alunos e até mesmo professores esse “problema” pedagógico que permeia o ambiente escolar, de modo a gerar aprendizagem sem imposições, permitindo que todos sejam sujeitos ativos e construtores.

Concomitantemente, pensou-se na realização de jogos que visem à cooperação entre os sujeitos, que estimulem o trabalho em equipe, a obediência de regras, bem como - um dos principais problemas que envolvem a indisciplina escolar, o respeito ao próximo e a compreensão de tempo, mas de um modo descontraído e em uma linguagem dinâmica.

A proposta de intervenção então a ser proposta é a utilização de jogos cooperativos que visem a integração dos alunos da sala escolhida para observação em busca de uma socialização do sujeito com o meio em que está inserido e com os sujeitos presentes nesse mesmo espaço, possibilitando assim maior aprendizagem, respeito e interesse pelas atividades escolares, na tentativa de eliminar “maus” comportamentos advindos de desgostos e até mesmo de carência afetiva em busca de uma melhor relação entre aluno e professor e entre os próprios alunos visando uma produtividade acadêmica significativa e de qualidade.

Esta proposta de intervenção nasceu da necessidade de contribuir com o professorado das séries iniciais do ensino fundamental visando um despertar da apatia, do desânimo e da desesperança em seu trabalho em busca de melhoras tanto para estes profissionais como para seus alunos, possibilitando que a escola seja um espaço de construção e de diálogos.

Para a realização desta intervenção considerou-se necessário entender o quanto o “lúdico” é um instrumento indispensável no processo de aprendizagem, no desenvolvimento e na vida de crianças e jovens. Desse modo consideramos que este pode contribuir de modo significativo para minimizar o “problema” da indisciplina no contexto da escola. Para tal, torna-se emergente que professores e futuros professores comecem a se conscientizar de modo a obterem conhecimentos expressivos sobre a relação do brincar com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças e dos jovens deixando assim de priorizar exclusivamente a disseminação de conteúdos escolares.

O projeto interventivo constou de quatro brincadeiras educativas para serem aplicadas em um mês, ou seja, uma em cada semana do mês com duração de 50 minutos cada uma delas. No entanto no primeiro semestre de 2010 na cidade de Ituiutaba-MG,

os professores das escolas públicas estaduais e municipais entraram de greve reivindicando melhores salários, pois o projeto do governo de aumentar o salário docente não foi regulamentado em alguns estados como o de Minas Gerais, o que provocou uma revolta na classe dos professores. Como estávamos na etapa final do nosso trabalho e o propósito era realizar a intervenção neste primeiro semestre, a greve acabou por ser um empecilho, pois inviabilizou a realização das atividades previstas. Assim, as alunas tiveram que pensar o projeto sem necessariamente realizar sua aplicação com o intuito de apresentá-la no seminário do PIPE V.

Com o retorno das atividades escolares após o término da greve, o grupo entrou em contato com a professora que acompanhamos durante o PIPE III e IV na tentativa de tentar propor a mesma, a aplicação de pelo menos uma das atividades de jogos cooperativos. Tivemos um retorno positivo e aguardamos um retorno, pois precisaríamos de um espaço e este teria de ser cedido com consenso da direção escolar. Como não obtivemos nenhuma resposta, fomos novamente procurar a professora que não nos possibilitou a realização do trabalho proposto. Devido a isso, este trabalho se deterá apenas ao plano que elaboramos das atividades a serem aplicadas visando assim à melhoria da indisciplina de alunos que se demonstram sem limites, e até mesmo sem noção de valores humanos, o que os leva a atos grosseiros dentro do espaço escolar.

No primeiro momento iríamos mostrar nosso plano de atividades à professora regente da sala, de modo a deixar claro nossos objetivos, tempo que precisaríamos para aplicar cada uma destas atividades e como seriam realizadas as brincadeiras com as crianças.

Assim para compor o cronograma das atividades dividiríamos da seguinte forma: o grupo de pesquisa tem dez componentes, assim cada semana o grupo iria se dividir num grupo de cinco alunas para aplicar as brincadeiras com as crianças, e sucessivamente de modo que cada aluna participasse duas vezes deste processo.

A partir da conversa com a professora, a mesma disponibilizaria um dia em cada semana para as pesquisadoras realizarem com a turma os jogos cooperativos, depois a professora conversaria com seus alunos explicando a atividade que realizaremos com eles e posteriormente faríamos uma apresentação das integrantes do grupo de pesquisa e explicaríamos as atividades e a sua aplicação.

Contudo, trabalharemos com os alunos um total de quatro jogos, sendo realizada uma atividade por semana de acordo com o tempo disponibilizado pela escola, contando um tempo de 50 minutos para cada atividade, em um total de quatro semanas, na qual

poderíamos após a aplicação e observação discutir nestes intervalos de semana como os alunos reagiram frente a brincadeira proposta, que tipo de atenção se deve ter e quais as principais dificuldades em assimilação do conceito da brincadeira pela criança e se essa está entendendo o que se propõem ou se a linguagem necessita ser mais clara.

Antes do inicio das atividades é importante deixar claro aos alunos o objetivo de cada brincadeira principalmente por se tratar de uma aula diferente que pode contribuir para a

compreensão de alguns conteúdos disciplinares.

É importante enfatizar a valor do cumprimento leal e honesto das regras, a participação sempre deve ser espontânea, não podendo ninguém ser obrigado a participar sem querer, as regras devem estar claras e repetidas quantas vezes forem necessárias, o inicio do jogo deve ser pré-estabelecido evitando tumultos. Os jogos devem sempre contribuir para um pleno desenvolvimento social, oportunizando a todos, sem exclusão, uma aprendizagem significativa permitindo também aos participantes novas formas de jogar o mesmo jogo, deixando-os criarem e usarem todo o potencial imaginativo e criativo que possuem.

Na tentativa de levar aos alunos jogos que proporcione algum conhecimento, que valorize o outro para a construção do eu, e contribua para que melhorem sua relação com os colegas, a professora e os demais envolvidos no meio escolar, foi realizada uma pesquisa via internet onde encontramos algumas brincadeiras. Também foi possível utilizar dois jogos interativos transformados por uma das integrantes do grupo em um jogo cooperativo. Essa aluna aplicou essa atividade com seus alunos em um estágio não supervisionado e a participação de todos foi muito satisfatória o que proporcionou uma aprendizagem significativa.

Foram selecionados os seguintes jogos: basquetinho e Dominó todos nós. Os outros jogos tradicionais que obteve algumas transformações se denominam: Queimada com Capitão e Navio, os quais se encontram no plano de atividades que o grupo elaborou.

Nesta atividade lúdica, o fundamental não é o resultado, mas sim a própria ação, o momento vivenciado: "[...] momento de encontro consigo e com o outro, de fantasia e realidade, de ressignificação e percepção, momentos de auto-conhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida" (Almeida, 2006, p.1).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *Ludicidade como instrumento Pedagógico*.

Disponível em: [HTTP://www.cdof.com.br/recrea22.htm](http://www.cdof.com.br/recrea22.htm), acesso em: 01/12/2009

AQUINO, Júlio (Org.). *Indisciplina na escola. Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. 2. ed. São Paulo : Summus, 1996 a. 149 p.

Disponível em: [HTTP://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf](http://www.ipardes.gov.br/pdf/revista_PR/95/joe.pdf) ,
acessado em 01/07/2009

____ *Indisciplina escolar*. Indicam que as causas da indisciplina escolar...indisciplina escolar e a relação professor-aluno, a relação entre indisciplina...

Disponível em: www.catedra.ucb.br/sites/100/122/00000048.pdf. acessado em 21/06/2009.

____ *Indisciplina Escolar*, Em que consiste a indisciplina escolar, Quais as principais causas da indisciplina escolar, Os principais fatores que leva ao...

Disponível em:

www.educador.brasilecola.com/.../indisciplina-escolar.htm. acessado em 05/06/2009

ARAÚJO, U. F. *Moralidade e indisciplina: uma leitura possível a partir do referencial piagetiano*.

Disponível em: [HTTP://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2006/artigos/psicologia/14](http://guaiba.ulbra.tche.br/pesquisas/2006/artigos/psicologia/14)
acessado em 01/07/2009.

GENTILE, P.(org) *Educacion y ciudadanía*. La formacion ética como pratica de La libertad. Buenos Aires: Santillana, 2000

MARCELINO. M. *O Sentimento de Pertença na Construção de uma Escola Significativa* (a partir dos filmes “O Jarro” e “Nenhum a menos”). No prelo.

O PRIMEIRO CONTATO COM A ESCOLA: EVIDÊNCIAS E DESAFIOS

Marcelo Anastácio costa - marcostanast@hotmail.com

Wellisson Dutra Carvalho - dwelisson@yahoo.com

Resumo

Este trabalho é referente às atividades desenvolvidas numa escola de Ituiutaba durante os primeiros meses do corrente ano, tendo como base leituras de textos voltados ao ensino de física os quais apresentaram dificuldades encontradas pelos professores no cotidiano, contemplam novas modalidades de ensino e tratam do perfil do aluno contemporâneo. Os resultados alcançados constituem uma mescla de textos e experiências vivenciadas no âmbito escolar. O projeto proporcionou um contato direto dos futuros docentes com a instituição escola, onde o futuro docente terá oportunidade de formar seu perfil com base nas experiências vivenciadas no decorrer da sua formação. No mundo atual tudo acontece de forma rápida, a informação está acessível a todos, o que requer um novo modelo de ensino que seja capaz de preparar as pessoas a usar e compreender o que está a sua volta.

Palavras-chave: ambiente escolar; observação sistemática; interações.

Contexto do relato.

As atividades foram realizadas numa escola Estadual da região de Ituiutaba-MG, dentro do previsto de um projeto para Bolsistas do PIBID do curso de Física. Durante o exercício do projeto, foram desenvolvidas atividades em diversos âmbitos da escola, como: catalogação dos materiais do laboratório de ciências; catalogação de livros presentes na biblioteca; análise do projeto pedagógicos da escola; elaboração de planos de aulas e unidades curriculares, visando seu desenvolvimento com os alunos, para uma melhor compreensão dos conteúdos aplicados pelo professor; observação do espaço físico da escola; participação dos bolsistas no projeto GDP Sensação, onde serão desenvolvidas atividades experimentais para auxiliar os alunos na compreensão de alguns tópicos básicos da Física, que demonstrarão de forma diferenciada as matérias da área. A realização de encontros sistemáticos entre bolsistas e professor (es) na escola constitui uma das metas do projeto, em que o bolsista está presente e seja atuante na prática pedagógica, dando ao mesmo a oportunidades de fazer parte de um processo teórico prático, que conjuga tradição e novas possibilidades.

Detalhamento das atividades

Foi realizada a medição de salas de aula e avaliada as condições de iluminação quantidade de alunos por sala, foi verificado a presença de rampas que facilitam o acesso a deficientes físico.

Os materiais dispostos no laboratório de ciências (física) foram identificados e catalogados de acordo com os tópicos da Física e preparação de atividades para serem desenvolvidas em sala de aula.

Os professores da escola e alunos interagem realizando diversas tarefas de caráter social e científico. Boa parte das atividades é realizada pelos próprios alunos e o professor orienta e/ou auxilia.

Os livros da biblioteca foram listados, em especial os da Física, bem como os utilizados em aulas de Física. Também houve o acesso à documentação da escola que rege sobre seu funcionamento, tais como Proposta Político Pedagógico, Organizações Curriculares, Planos dos Componentes Curriculares, Planos de Aula, e posteriores leituras e discussões dos mesmos.

Com as leituras e discussões realizadas dentro do programa PIBID e tendo as observações de aulas presente, foram pensados e elaborados planos de aulas, os quais terão participação ativa dos alunos, valorizando, principalmente, a parte experimental e conceitual. Atualmente, nas aulas da escola, onde o projeto desenvolve suas atividades, não acontece o uso do laboratório na disciplina de física, em parte devido à carga horária das aulas, falta de recursos e profissionais na área de ensino.

Os planos de aulas foram elaborados com base nos três momentos pedagógicos, juntamente também materiais encontrados no laboratório. O tópico abordado no plano de aula abrange leis de Newton, onde este foi elaborado objetivando explorar as Leis de Newton, identificação de forças, tensão e deslocamento nas diferentes composições de forças, conceitos de força, força peso, massa, aceleração e tensão. E um breve histórico da vida e obra de Isaac Newton.

Será utilizado um sistema de roldanas; onde o experimento realizado na aula será desenvolvido pelos grupos de alunos. O laboratório em questão dispõe de um total de quatro sistemas de roldanas.

Textos sobre o histórico das forças, quem foram os primeiros a estudá-las e por que; conceito sobre forças e roldanas será apresentado aos alunos. As contribuições das roldanas a sistemas no cotidiano. Debate sobre as relações de peso versus massa.

Numa amostra de ciências realizada na escola foi trabalhado com os alunos o tema: Ganho e perda de temperatura. A atividade foi desenvolvida dentro do prédio da escola onde outros temas relacionados à ciência e, principalmente, à física foram apresentados aos alunos.

O objetivo desta oficina era mostrar para os alunos as relações com cotidiano, onde o fenômeno ganho e perda de temperatura quando ocorre? Como ocorre? Compreender as causas. Entre os materiais do experimento, centrado em aspectos de quente x frio, constam: 3 recipientes, água à temperatura ambiente. água (geladeira), água quente (aprox. 40 °C).

Após o contato com o experimento os alunos foram convidados a relatar ou ilustrar numa folha, matérias associados ao fenômeno estudado. Respondendo as seguintes questões: O que é Quente? O que é Frio? O que é temperatura?

Os conceitos foram retomados com os alunos após a apresentação dos trabalhos. Neste momento os alunos confrontavam seus conhecimentos prévios com os conhecimentos apresentados pelo professor. No final os alunos relataram suas conclusões da oficina.

Análise e discussão do relato

Analisando historia da educação e comparando com momento atual, percebesse pontos semelhantes, existentes há décadas e que perduram até hoje, como o interesses político, a elite dominadora, o estado que impõe leis e regras de ensino, cujo maior valorizado neste contexto é a classe dominante.

As condições de trabalho dos professores não são as melhores, o que favorece, para o cenário atual, equipamentos experimentais ultrapassados, profissionais sem a devida formação continuada, muitos insatisfeitos e desmotivados. A carga horária das aulas obriga ao professor a apressar as matérias, deixando os alunos a mercê de conhecimentos essenciais para compreensão do mundo a sua volta.

As aulas são ministradas em sala de aula restrita apenas ao quadro e giz, parte experimental e pouco utilizada devido à carga horária de aula insuficiente. Nota-se que no ambiente sala de aula os conceitos espontâneos dos estudantes são desconsiderados, a escola segue programas de aprendizagem onde se enfatizam tópicos relacionados a provas do enem, vestibular e outros.

A disciplina de física ensinada na escola, e vista hoje pelos alunos com receio em relação às outras disciplinas, ocorre por vários motivos, dentre eles destaca-se a questão da formação docente, a dispersão dos alunos durante as aulas, pois, aulas não atrativas para grande parte dos alunos consideram o conteúdo como um dos mais difíceis na escola, o onde o mesmo não relaciona de modo sistemático com o cotidiano,

nem mostrar maiores utilidades. Assim, quase tudo o que é apresentado para os alunos na disciplina lhes é algo novo, dificultando sua compreensão do conteúdo, ou seja, o mesmo sendo apresentado com ênfase em fórmulas prontas, tipo receita de bolo, não favorece o aprendizado. Acredita-se não ser culpa do professor, pois o mesmo, em geral, não possui formação que se quer para os novos tempos para tal área.

Considerações

O professor necessita atualizar seu repertório de saber, para que a aula ministrada não seja algo monótono, e possa levar em consideração, colocar em debate questões relacionadas ao cotidiano dos alunos.

Como o professor não pode aprender pelos alunos, há a necessidade de problematizar a prática pedagógica de modo que a sala de aula seja um ambiente agradável aos mesmos, onde todos os envolvidos, alunos e professores, sejam responsáveis pela busca e aprendizagem do conhecimento. O professor pode disponibilizar-se, mobilizar-se, passar a refletir, planejar e atuar sobre a situação posta, motivando e acreditando nos alunos. Não seria nem um pouco inadequado se o professor conhecesse melhor o aluno, suas vontades, quais músicas e programas de TV os alunos têm contato.

Nessa interação universidade-escola estamos em interação mais direta com professores da escola, na perspectiva de sair da ênfase ao tradicional, das aplicações de fórmulas e a devolução em provas. As pesquisas indicam que isso não é garantia de aprendizado. Assim, o aluno tem que aprender a verificar, pesquisar e analisar no ambiente escolar. Ao invés de centrar as atividades em exercícios de fixação em sala de aula, há de se promover a geração de debate e maior abertura ao diálogo.

Se o professor demonstrar mais explicitamente que gosta de ensinar, que tem prazer de estar com os alunos e no que faz, conforme trabalhos científicos no campo educacional, os alunos tendem a se empenhar mais e as aulas se tornam mais fecundas.

Bibliografia

ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. **Atividades Experimentais no Ensino de Física: Diferentes Enfoques, Diferentes Finalidades.** Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 25, n. 2, 2003, p.

JUNKER, B. **A Importância do Trabalho de Campo.** Rio de Janeiro, Ed. Lidador,

1971.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da educação no Brasil**. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SODRÉ, Nelson Werneck. **Síntese de história da educação brasileira**. 17 ed. Rio de Janeiro:

Bertrand Brasil, 1994.

THIOLLENT, M. **Critica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operariam**. São Paulo, Edit, 1980.

O RECURSO DIDÁTICO “FILME” NA SALA DE AULA, NA ESCOLA ESTADUAL HORTÊNCIO DINIZ

Email:

maira.masuda@yahoo.com.br

Autora: Maira Masuda

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência -

PIBID Universidade Federal de Uberlândia

Instituto de Geografia

Resumo: O trabalho procura apresentar a forma como o recurso didático filme, torna o ambiente sala de aula dinâmico, ainda que tal dinâmica seja vista pelos alunos como uma atividade de lazer e não uma fonte de conhecimento, rica e aberta ao diálogo em momentos como os debates propostos pós apresentação da película e em andamento da apresentação de conteúdo relacionados, utilizando de outros recursos didáticos como textos, imagens, pesquisas, provas, etc.

Sendo assim o trabalho apresenta a atividade gerada a partir do filme “A Onda” do diretor Denis Gansel.

Atividade proposta : Apresentação de Filme com tema escolar para professor e

alunos Filme : A Onda

Data : 02/09/10

Escola : E. E. Hortêncio Diniz

Professora: Cláudia Rejane

Moreira

Publico Alvo : Alunos do segundo ano do ensino médio

Participantes: Alunos do segundo “A”, da E. E. Hortêncio

Diniz

Responsável pela atividade: Estagiários do PIBID – Sub/grupo Geografia – Ufu
A ONDA

“Sinopse: Rainer Wegner, professor de ensino médio, deve ensinar seus alunos o tema autocracia. Devido ao desinteresse deles, propõe um experimento que explique na prática os mecanismos do fascismo e do poder. Wegner se denomina o líder daquele grupo, escolhe o lema “força pela disciplina” e dá ao movimento o nome de A Onda. Em pouco tempo, os alunos começam a propagar o poder da unidade e ameaçar os outros. Quando o jogo fica sério, Wegner decide interrompê-lo. Mas é tarde demais, e A Onda já saiu de seu controle. Baseado em uma história real ocorrida na Califórnia em 1967.”

Fonte: <http://www.filmesdecinema.com.br/filme-a-onda-6194/> Acessado em 09/09

O filme foi apresentado aos alunos do segundo ano do ensino médio, da Escola Estadual Hortêncio Diniz, com a supervisão da Professora Cláudia Rejane Moreira para que houvesse um debate sobre o tema.

A apresentação ocorreu nos dois primeiros horários letivos do dia, com alunos do segundo ano do ensino médio, contou com a colaboração dos mesmos que mantiveram a atenção em torno do filme, e possibilitou um rápido debate.

Os alunos comentaram trechos do filme que mais os chamaram a atenção, como a perda de controle do professor protagonista em relação ao movimento gerado, a questão dos que se colocaram contra, com o caso das meninas que não aderiram ao movimento, à questão do professor protagonista ser responsável por seus estudantes, a relação com a ditadura, entre outros temas que foram apontados pelos que participaram da atividade, como o professora e os estagiários do PIBID.

Outra questão apontada pelos estudantes e pela professora foi à contextualização do filme, que se passa na Alemanha, no pós nazismo, haja vista que no conteúdo de historia ainda não foi trabalhado esse tema, o que dificultou a compreensão do filme como todo. O que demonstra a necessidade de uma primeira contextualização para a aplicação da atividade favorecendo a fixação do conhecimento, demonstrando que o recurso didático filme necessita de outros modelos para maximizar o potencial de

construção de conhecimento.

Sendo assim, a participação dos alunos na atividade não foi muito direta, foram poucas argumentações e algumas a pedido da professora Cláudia, o que enfatizou a falha de contextualização. No entanto, posteriormente em contato com a professora foi colocado que os alunos gostaram da atividade, do filme e dos estagiários (que desenvolvem um projeto na escola, o PIBID).

De modo geral ficou claro que a proposta do filme atingiu mais que seu objetivo iniciais, pois levou os estagiários a refletirem a docência, analisado o caso abordado no filme já que é baseado em fatos reais, além de proporcionar o contato com a realidade da sala de aula e sensibilizou os alunos.

Para os alunos ficou a reflexão, quanto a suas posições em relação à educação e a questão do pertencimento, que é trabalhado dentro da geografia cultural, associando os temas escolares os acadêmicos.

Uma semana após a apresentação do filme a professora Cláudia parabenizou a iniciativa, pois os alunos, ainda que tímidos aprovaram a atividade e se aproximaram dos estagiários pedindo o desenvolvimento de novos projetos.

Referencia :

<http://www.filmesdecinema.com.br/filme-a-onda-6194/> Acessado em 09/09

Nidia Nfacib Pontuschka, tomoko Lyda Paganelli e Núria Hanglei Cacete, "**Para ensinar e aprender Geografia**, Cortez Editora, 2007

O SER PROFESSOR E A PRÁTICA REFLEXIVA: VIVÊNCIAS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO I

andréia@p
ontal.ufu.br Andréia Candida
da Silva- FACIP/UFU
Cristiane Coppe de Oliveira -
FACIP/UFU Douglas Silva
Fonseca - UFT/TO

Resumo

O presente trabalho caracteriza-se por um relato de experiência, que tem como objetivo compartilhar vivências do Estágio Supervisionado I do curso de Matemática da FACIP/UFU. O estágio foi realizado em uma escola pública da cidade de Ituiutaba no Triângulo Mineiro. As vivências na escola foram observadas e registradas no “diário de bordo”, no qual se anotava os fenômenos de aprendizagem na sala de aula, por meio de observações. A estagiária pôde, em um processo de reflexão, investigar como se davam as ações presentes no cotidiano escolar, no sentido de relacionar teoria e prática sobre questões que envolvem o ofício de ensinar do professor.

Palavras chave: Prática; Estágio; Aprendizagem.

Contexto do Relato

A Universidade Federal de Uberlândia, especificamente, o curso de Matemática da Faculdade Ciências Integradas do Pontal - FACIP/UFU tem a responsabilidade de formar professores de matemática comprometidos com a qualidade do ensino e a formação do cidadão.

No curso de Licenciatura em Matemática os estágios são desenvolvidos a partir do quinto período. Nessa etapa o aluno tem a oportunidade de articular a teoria com a prática investigando os processos educativos e analisando os instrumentos de trabalhos e formas de planejamento da prática pedagógica. Inicialmente, os estagiários vão até a escola para conhecer o espaço escolar e o professor que os acompanha no primeiro contato com a sala de aula.

Antes de presenciar as observações em sala de aula, os estagiários são orientados nas aulas teóricas da Universidade, por meio de fundamentos científicos, da forma como devem proceder na investigação.

Na disciplina Estágio Supervisionado I, ao se discutir, socializar e refletir, em sala de aula, sobre texto *Pesquisa em Educação: Abordagem Qualitativa* - que apresenta ideias sobre o ato de planejar uma observação e aponta para o “o que” e “o como” observar. (Ludke e André, 1986) - acredita-se que, antes de estar em sala de aula o estagiário deve ter uma “bagagem teórica”, a fim de fundamentar suas investigações

sobre os dados que serão coletados.

Para que as observações do espaço da sala fossem registradas, durante as aulas planejadas na disciplina *Estágio Supervisionado I*, o estagiário foi orientado a levar para a instituição concedente do estágio, um “diário de bordo” para registrar as informações observadas, tais como: organização, conteúdo desenvolvido, disciplina, metodologia desenvolvida e materiais utilizados pelo professor em sala de aula. A partir do registro dessas informações, o presente trabalho caracteriza-se por um relato de experiência, que tem como objetivo compartilhar vivências do Estágio Supervisionado I.

Análise e discussão do relato

De acordo com D’Ambrósio (1993, p.3) o ambiente escolar deve ser um ambiente positivo que estimule os alunos a buscar soluções para suas dúvidas, para os problemas a serem resolvidos, explorar possibilidades, levantar hipóteses, justificar seu raciocínio e validar suas próprias conclusões. Se muitos alunos encontram-se desmotivados pelo conteúdo, o professor deve criar um ambiente propício à aprendizagem que saia da rotina diária da escola.

A estagiária teve o privilégio de vivenciar atividades diferenciadas como os materiais produzidos para serem apresentados na Feira de Ciência, que foi realizada na escola no segundo bimestre de 2010. O objetivo da feira era proporcionar aos alunos o conhecimento do conteúdo matemático de uma forma diferenciada e atrativa, envolvendo os alunos na apresentação de seus trabalhos à comunidade e aos profissionais da educação.

Alguns trabalhos confeccionados pelos alunos como o “Teorema de Pitágoras”, jogos confeccionados pelos alunos que envolviam as quatro operações e outros trabalhos, no momento da feira, puderam ser observados pela estagiária e foram ações refletidas no processo de escrita do relatório do estágio.

Essa vivência nos remete a afirmação de Perez (1995) de que os alunos muitas vezes ficam sem interesse pelo conteúdo e o resultado dessa ação pode ser consequência da rotina diária trabalhada em sala de aula. Nas observações realizadas no ambiente de aprendizagem, alguns alunos encontravam-se desmotivados pelo conteúdo, e como o professor precisava cumprir o seu cronograma algumas aulas foram ministradas com uma rotina diária/tradicional, a qual seguia uma seqüência de lousa, giz e livro didático. O que se contrapõe à afirmação de Marim (2005) que um professor que possui diversas formas de conhecimentos do conteúdo, poderá refletir e propor estratégias e ações no

cotidiano escolar.

Considerações

Nas investigações realizadas, por meio do processo de observação, a estagiária teve a oportunidade de refletir sobre o conteúdo trabalhado pelo professor em seu ofício de ensinar. E quando foi proposto aos grupos de alunos uma atividade diferenciada, como o trabalho do teorema de Pitágoras e jogos envolvendo as quatro operações de matemática, construídos para a Feira Cultural da escola, muitos apresentaram interesses e satisfação de trabalhar o conteúdo proposto.

Espera-se que esse trabalho possa servir de auxílio para o desenvolvimento da formação de futuros professores que vivenciaram o processo de ensino e aprendizagem em matemática.

Entende-se que ensinar não é tarefa fácil, mas se tornará mais difícil se não forem propostas diferentes formas de trabalhar o conteúdo em sala de aula.

A estagiária pôde concluir que, quando os alunos encontram significado para o que está sendo aprendido, o processo de aprendizagem fica mais prazeroso para os professores e seus alunos e olharem e verificarem que seus alunos encontram sentido para o que está sendo aprendido.

Referências

D' AMBRÓSIO, Beatriz. Revista pro-posições. Campinas: Cortez- UNICAMP. Vol. 4.p.35-40, 1993.

LUDKE, Menga e André, Marli E. D. A Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, São Paulo: EPU, 1986.

MARIM, Vlademir. A formação continuada em serviço do professor de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental: seu desenvolvimento na prática escolar no ensino de Matemática. PUC-SP. Ano V- nº 11 jul/dez 2005.

PEREZ, Geraldo. Prática reflexiva do professor de matemática. UNESP/SP. Ano (1995).

O SISTEMA ESCOLAR, SEUS ENTRAVES E DESAFIOS.

Larissa Souza Domingos¹ - lsd_91@hotmail.com,

Tiago de Castro Bisai² - tiago6v@hotmail.com

1 e 2. Bolsistas PIBID-CAPES

Resumo ou síntese integradora

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. A educação brasileira passou por poucas reformas em seu sistema, iniciando pela escola jesuítica até os dias atuais. O que de fato mudou foi o pensamento, os valores, a postura do povo, os mecanismos e as tendências. Toda mudança de conduta, seja ela individual ou social, gera polêmica, pois trás consigo benefícios e prejuízos. Rupturas ou falhas no sistema educacional são visíveis, seja por questões históricas, filosóficas ou mesmo internas ao sistema. É preciso refletir e analisar sobre determinadas ocorrências vivenciadas na educação de hoje em dia, em que o professor, por ser articulador do conhecimento, acaba sendo responsabilizado por essa falência na educação. Através de um projeto que visa o aperfeiçoamento profissional dos licenciando, investigações em uma escola da rede pública são constantemente realizadas, refletidas e analisadas para uma melhor compreensão da atual situação do nosso sistema escolar vigente.

Palavras-chave: Escola; Ensino de Física; papel da matemática no ensino.

Contexto do relato

Passamos um longo período de nossas vidas na escola, seja no Pré, Ensino Fundamental, Ensino Médio ou até mesmo Ensino Superior. A cada dia que passa aumenta a busca pelo conhecimento, tanto o necessário para nos formarmos melhores cidadãos quanto para nosso conforto e comodidade.

Ao longo de toda a existência da humanidade, metodologias de ensino foram criadas, algumas modificadas e várias apenas traduzidas para o idioma raiz daquele determinado país. Em todo esse processo o professor se faz presente de modo intenso, pois ele é o articulador. A ideologia de uma noção pode ser totalmente remodelada através deles, visto que podem ser “treinados” para essa função.

A exploração é muito visível nesse processo. Ela é um traço ainda existente que apareceu na época da escravatura, no qual os que têm autoridade mandam e exploram os demais, para que desse jeito o poder dado a eles continuem perpetuando por muito

tempo.

Há algum tempo que a educação enfrenta vários desafios. As escolas, em geral, enfrentam sérios problemas em relação à educação. Começamos a realizar trabalhos em uma escola pública do Triângulo Mineiro com base no projeto PIBID. Esse projeto visa auxiliar a escola no processo de educação. Com ele há busca constante pelas rupturas da educação se torna a prioridade para entender onde estão as falhas. É de fundamental importância para os licenciandos em Física integrar-se à escola e todas as suas particularidades, e com o projeto essa prioridade acaba sendo atendida para os mesmos.

A intenção era entender o funcionamento da escola, mediante ações como: medição do perímetro escolar, catalogação dos materiais do laboratório e livros da biblioteca, leitura discussões e reflexões de texto.

Projetos como esse são de extrema importância para a sociedade escolar em si. Através deles conseguimos perceber os eventuais fracassos que o atual sistema educacional possui. Não se consegue melhorar alguma área se não obtiver um amplo conhecimento sobre ela, e o projeto visa justamente essa questão de analisar as ocorrências vivenciadas por todos os bolsistas durante todo esse período.

Detalhamento das atividades

As atividades tiveram início visando conhecer adequadamente o ambiente escolar. Para tal foram realizadas atividades como: a medição do perímetro da escola, com o intuito de visualizar a área e saber se as salas de aula estão comportando o número adequado de alunos, catalogando livros da biblioteca sobre Física e Ciências para compreendermos o que está sendo ensinado para os alunos daquela escola, e materiais do laboratório de ciências para elaborarmos planos de aulas experimentais para os alunos.

Isso possibilitou perceber que a escola continha muita coisa que poderia ser utilizada para melhor aprendizagem dos alunos, que não estão sendo utilizados. Logo após, começamos a análise do Regimento Escolar e o Projeto Pedagógico da escola para termos uma melhor compreensão sobre toda a parte burocrática, que muitas vezes acabam interferindo no processo ensino-aprendizagem na escola.

Foi proposto que assistíssemos aulas de professores da escola para termos noção do seu sistema de ensino. Foram de bastante ajuda, pois através delas conseguimos perceber as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Com o passar dos meses,

monitorias foram realizadas e reflexões foram feitas logo após cada monitoria, de modo a percebermos que o Ensino de Física tem uma grande defasagem.

Também foi planejada uma “feira de ciências” na escola com o intuito de uma maior interação com os alunos, para discutirmos outros conteúdos, que eventualmente o professor possa não articular com seus alunos por falta de tempo.

Análise e discussão do relato

Percebe-se claramente a dispersão dos alunos dentro da sala de aula. Fato notório que está presente quase a todo o momento. Constantemente somos chamados por eles para que os ajudemos a resolver algum exercício, sem ao menos tentarem resolvê-los por conta própria, alguns sequer lêem o exercício. Nota-se que um fator decisivo da defasagem no Ensino de Física se deve à questão da matemática, que acaba sendo o grande temor de todo aluno. Quanto à abordagem conceitual, eles até dominam, visto que quando o professor aplica um exercício totalmente teórico os alunos, em geral, se saem melhor.

Outro fator relevante na relação didática é *o tempo*. Os programas estão limitados a um cronograma definido, no qual são distribuídos os bimestres, as aulas e o que deverá ser ensinado. Mas os alunos têm um tempo de aprendizagem próprio que nem sempre coincide com o tempo didático. Assim, o acúmulo de informações não garante a aprendizagem em novas situações que certamente se dão em um tempo posterior à escola, quando a pertinência dos saberes escolares é colocada à prova.

O professor em início de carreira vê-se motivado e preocupado em formar cidadãos mais críticos. Ao longo de sua carreira ele percebe que sua jornada para o sucesso de seu ideal está mais longe do que se pensava. Vários motivos se fazem presente, dentre eles a falta de companheiros de seus colegas de trabalho. Mesmo que ele esteja inovando no processo ensino-aprendizagem não recebe o apoio necessário, por que inovação exige tempo e disposição para elaborar novas estratégias didáticas pedagógicas.

Dessa maneira, a falta de inovação se faz presente na escola, por terem livros e respostas já elaboradas para que o professor somente repasse aos alunos aquele conteúdo no quadro e dê uma breve explicação de tudo o que foi repassado por ele. Um dos equívocos que reforça a falsa dissociação da Matemática na estruturação do conhecimento físico é a forma como se ensina.

Na prática, é comum a resolução de problemas utilizando expressões matemáticas para abordar princípios físicos, sem argumentos que as relacionem aos fenômenos físicos e ao modelo utilizado. Isso se deve, em parte, ao fato já mencionado de que esses problemas são de tais modos idealizados que pode ser resolvido com a mera aplicação de fórmulas, bastando ao aluno saber qual expressão usar e substituir os dados presentes no enunciado do problema.

Essas práticas não asseguram a competência investigativa, visto que não promovem a reflexão e a construção do conhecimento. Ou seja, dessa forma ensina-se mal e aprende-se pior. Isso se deve pelo fato de o tempo ser precário e insuficiente para o ensino de muito conteúdo. Mesmo assim, muitos buscam dar uma aula mais motivadora para os alunos, pesquisando novas estratégias didáticas, ou algum experimento que chame a atenção dos seus alunos.

Muitas tentativas de mudança nas práticas educacionais esbarram na falta de material didático. Historicamente a escola se apóia no livro didático, que nem sempre está presente na escola pública. Outros materiais didáticos para promover a melhoria do ensino são deficitários no contexto escolar.

Através das palestras na “feira de ciências”, a participação dos alunos foi consideravelmente boa, fazendo perguntas, questionando, ou mesmo participando de algum experimento elaborado durante as palestras.

Considerações

O raciocínio lógico dos alunos de hoje, no geral, não é bem desenvolvido, pois parte expressiva das aulas tem como base a resolução de exercícios com colocação dos números em fórmulas e o somatório disso. Cabe lembrar aqui o papel fundamental da Matemática na construção do conhecimento físico e as práticas comuns da escola em relação às dificuldades dos alunos. Observa-se que em muitos casos se diz que o fracasso na aprendizagem da Física é atribuído à falta de conhecimento em Matemática.

Essa visão é parcial, pois há dificuldades inerentes à própria Física que acabam maquiadas, como os conhecimentos prévios dos alunos, que são difíceis de serem trabalhados pelo professor. Além disso, se o aluno não dispõe de determinado instrumento matemático para compreender a Física, ele deverá ser ensinado.

Comparando a teoria com a prática, eles se saem melhor na prática, visto que eles se interessam mais pela a matéria, apesar do conteúdo estudado ser o mesmo. A

matemática vista no Ensino Básico é precária para uma matéria tão complexa quanto a Física, pois o trabalho de Leis e Teorias, de forma abstrata, sem relação com o cotidiano dos alunos, cria dificuldades adicionais para o entendimento da própria Física. Por causa disso os alunos se vêem desestimulados quanto ao raciocínio lógico, não se conseguindo superar as lacunas na formação dos anos iniciais escolares de sua vida.

Apesar de seus raciocínios lógicos não terem sido bem trabalhados, é notável que eles sejam dotados de boa capacidade de raciocínio. Eles apenas não recebem o incentivo suficiente para o trabalho mais adequado da ampliação da inteligência e a compreensão do conhecimento escolar. É perceptível, também, que são alunos com capacidade crítica, visto que, mesmo que seus argumentos, às vezes, não fazem muito sentido com o que está sendo tratados na sala de aula, eles gostam de debater o assunto com o professor, e isso é muito importante para que o processo seja concluído com aquela turma da melhor forma possível.

A busca pela rápida melhoria na educação está presente em todo lugar. Mudanças drásticas requerem tempo, estudos, análises e muitos esforços. Todos querem essa melhoria, mas poucos se aventuram nessa jornada que parece não ter fim. Mudanças significativas somente aparecerão com o empenho e união de todos, seja por parte de professores, alunos, pais de alunos, direção da escola, e até mesmo os políticos. A jornada é árdua e pesada, mas todos movidos pelo mesmo ideal se torna mais visível o alcance.

Referências

OFICINAS CARTOGRÁFICAS: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA O ENSINO BASE DA GEOGRAFIA *

vitorgeoufu@hotmail.com

Vitor Mendes de Paula
Graduando em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

Luiz Fernando Silva Oliveira
Graduando em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

Rafhael Ribeiro Mascarenhas
Graduando em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia

RESUMO

Por meio do incentivo cedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência - PIBID, surge a oportunidade para alunos licenciandos obterem o primeiro contato com o mundo da docência. Esse primeiro contato, para alunos do curso de Geografia, foi possível no decorrer do ano letivo de 2010, concretizado através da realização de atividades práticas de Geografia para alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Américo René Gianetti. As Oficinas Cartográficas se referem à prática utilizada como metodologia para o ensino de cartografia dentro da Geografia. As atividades organizadas no âmbito escolar se realizaram através dessas oficinas, as quais forneciam tanto a base teórica quanto a base prática de localização espacial. Portanto, o presente trabalho irá apresentar os resultados da proposta das Oficinas Cartográficas como procedimento metodológico no ensino da cartografia para o Ensino Médio, mostrando também os benefícios dispostos pelo PIBID aos alunos licenciandos através da vivência no interior das escolas.

* Trabalho realizado junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID / IGUFU em outubro de 2010. Recursos CAPES.

CONTEXTO DO RELATO

O trabalho organizado por bolsistas do PIBID foi realizado entre os dias 04 e 08 de Outubro de 2010, nas dependências da Escola Estadual Américo René Gianetti, em

Uberlândia / MG. A Escola, criada em 1947, localiza-se sob as coordenadas 18°55'32" S e 48°17'11" W, situada no centro urbano da cidade conforme mostra a Figura 1.

**LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA
ESTADUAL AMÉRICO RENÉ GIANETTI**

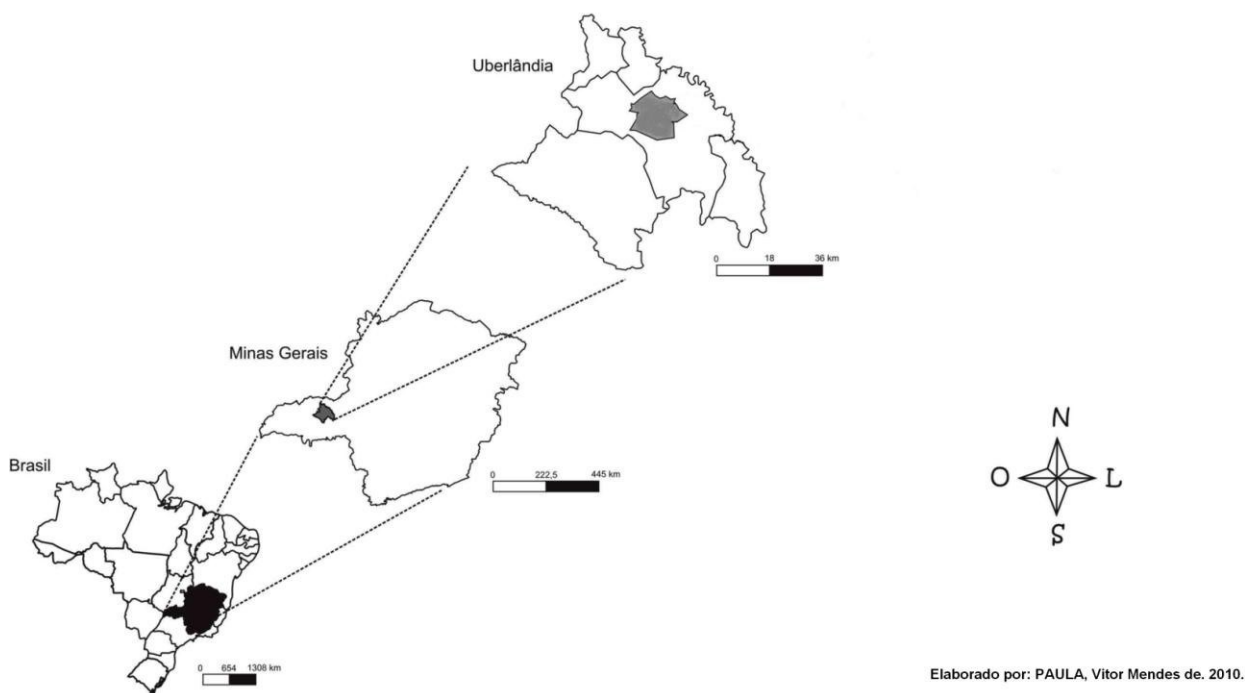


Figura 1: Localização da Escola Estadual Américo René Gianetti, Uberlândia / MG. Fonte: LEGEO - IG / UFU, 2010

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Segundo o plano de atividades PIBID, o qual estabeleceu as ordens das atividades a serem realizadas na escola, foi feito no primeiro momento uma análise da realidade escolar para que no segundo momento pudéssemos intervir com as atividades didático-pedagógicas. Após o planejamento das atividades, foi feita, primeiramente, uma pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos para ser o norte do nosso trabalho, em seguida, utilizando a infra- estrutura da escola (auditório, computador, data show) e também materiais cedidos pelo Laboratório de Cartografia do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia / IGUFU (cartas, estereoscópio, globo, fotos, planisfério) foi possível realizar as oficinas de

cartografia com a finalidade de ensinar, ainda que teoricamente, formas de localização espacial através do ensino da História da Cartografia, Escalas e Coordenadas Geográficas. Segundo Vlach (1989, p. 151) por meio de bons mapas, de gráficos, de perfis, de diagramas, de fotografias, se for possível, é preciso torná-la fácil e cativante. Para Simielli (1999, p. 108)

Devemos e podemos usar cada vez mais a cartografia em nossas aulas, pois ela facilita a leitura de informações para os alunos e permite um domínio do espaço de que só os alfabetizados cartograficamente podem usufruir.

Posterior ao curso de Cartografia, foi passado aos alunos um pouco sobre o esporte corrida de orientação com a intenção de tornar os ensinamentos ministrados, uma atividade prática, a qual pode ser utilizada corriqueiramente no dia-a-dia. Segundo Simielli (1999, p. 94)

No nosso dia-a-dia ou no dia-a-dia do cidadão, pode-se ter a leitura do espaço por meio de diferentes informações e, na cartografia, por diferentes formas de representar estas informações

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Com as atividades desenvolvidas no âmbito escolar foi possível colocar em evidência os resultados que a realização da experiência proporcionou. Através da vivência no contexto

da escola, proporcionado pelas atividades do projeto, houve uma aproximação entre alunos licenciandos em Geografia e alunos do ensino médio.

Um dos objetivos do Pibid é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica

Além da inserção daqueles, na dinâmica escolar, foi possível compreender os anseios e dificuldades tanto dos professores, quanto dos alunos, o que influenciou positivamente na formação crítica dos futuros profissionais. As oficinas cartográficas, proposta como procedimento metodológico, vieram acrescentar junto aos alunos bolsistas, experiências práticas no que diz respeito à docência. O

primeiro contato, através da intervenção prática, além de integrar universidade com escola, foi possível conhecer algumas técnicas de aula como meio alternativo para ensinar aos alunos da Educação Básica, o conhecimento crítico e reflexivo da dinâmica espacial fora da sala de aula, com atividades que mesclam a teoria e a prática. Para Kimura (2008, p. 111) Costuma-se afirmar que, enquanto professores, o nosso objetivo é o de que os alunos aprendam. Sendo assim, o esforço deve ser no sentido de criar condições para a aprendizagem. Apesar do reduzido número de participantes, essa novidade de ensinar geografia, trazida pelo PIBID, despertou na maioria dos alunos participantes um novo olhar para a disciplina, pois conseguiram ver a possibilidade de utilizar a geografia, no seu dia a dia.

CONSIDERAÇÕES

As atividades realizadas na escola durante todo ano, sobretudo com as oficinas cartográficas, trouxe para os alunos bolsistas, um conhecimento mais prático da dinâmica escolar, o que refletirá positivamente na formação dos futuros professores, pois os mesmos, tiveram a oportunidade de levar para a universidade, problemas que poderão ser discutidos com mais liberdade e propor soluções para melhoria da Educação Básica. A aplicação das atividades práticas foi uma experiência inovadora tanto para os bolsistas, quanto para os alunos, neste caso da Escola Estadual Américo René Gianetti, pois romperam, pelo menos em parte, com as características conservadoras do ensino conteudista brasileiro, despertando portanto nos bolsistas, a necessidade de ensinar e nos alunos, a necessidade de aprender.

REFERÊNCIAS

KIMURA. Shoko. **Geografia no Ensino Básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

SIMIELLI. Maria Elena Ramos. **Cartografia no Ensino Fundamental e Médio**. In: A Geografia em Sala de Aula. São Paulo: Contexto, 1999

VLACH. Vânia Rubia Farias. **Carlos Miguel Delgado de Carvalho e a “Orientação Moderna” em Geografia**. In: Geografia e Ensino: textos críticos.

Campinas / SP. Papyrus, 1989.

<http://www.capes.gov.br/educacao->

[basica/capespibid](http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid) <http://www.cotrim.org.br/>

OS DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO ESTUDANTIL NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

msimonefp@pontal.ufu.br

Maria Simone Ferraz Pereira

RESUMO: O presente texto apresenta dados parciais de uma investigação em andamento, desenvolvida em nível de doutorado e tem como foco a participação dos alunos nos processos de avaliação da qualidade da escola. Nesse sentido, a pesquisa busca compreender como é entendida a questão da participação estudantil num processo de Avaliação Institucional Participativa - AIP e se as relações que se dão no interior das escolas da Rede Municipal de Educação de Campinas possibilitam ou entram essa participação. Tomamos por hipótese que a participação dos estudantes na Comissão Própria de Avaliação - CPA pode ser um indicador inicial de que há no ambiente escolar prática de participação coletiva e que as escolas municipais têm organizado um ambiente favorável à participação estudantil.

CONTEXTO DO RELATO E DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES: A

experiência descrita é fruto de observações realizadas com os alunos de escolas públicas da cidade de Campinas, SP. Nesse trabalho, fizemos uma reflexão sobre a participação dos estudantes no processo de Avaliação Institucional Participativa – AIP. Tal reflexão foi realizada a partir dos dados coletados no I Encontro de Estudantes das CPAs da Rede e em três encontros setoriais de CPAs em que o foco de observação foi identificar como tem acontecido a participação dos estudantes num processo de AIP, de uma Rede de Educação Fundamental, que tem se proposto a discutir a qualidade educacional.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO TEXTO:

Com o intuito de articular esforços para a melhoria da educação no município de Campinas a prefeitura, por meio do Departamento Pedagógico – DEPE da Secretaria Municipal de Educação, com orientação do Laboratório de Observação e Estudos Descritivos – LOED/UNICAMP, vem instigando e viabilizando nas escolas municipais um processo de Avaliação Institucional - AI. O principal objetivo desse processo de AI é estimular as escolas a reconhecerem os problemas que afetam o ensino

no sentido de propiciar a melhoria de sua qualidade. Na busca pela concretização desse objetivo foram criadas em cada uma das escolas da rede, Comissões Próprias de Avaliação – CPA.

A CPA constitui-se como um espaço colegiado, interdisciplinar, representativo dos vários segmentos da escola: direção, professores, funcionários, estudantes e famílias. De acordo com Sordi (2008) a CPA tem como princípio central a valorização da qualidade da escola a partir das próprias pessoas que vivem e fazem a escola, ou seja, um elemento catalisador de um projeto que faça sentido para os sujeitos comprometidos com a melhoria da qualidade da escola via participação de todos seus segmentos.

Nesse sentido, desde 2008 com o intuito de identificar como o segmento estudantil, historicamente ator não central no processo de decisão e organização da qualidade da educação, tem entendido e participado efetivamente dessa reconfiguração da organização do trabalho na escola, ou seja, de conhecer o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola, temos observado a participação desse segmento nas atividades desenvolvidas pelo projeto de AI da Rede Municipal. Observamos inicialmente o I Encontro de Representantes Estudantis das CPAs das Escolas Municipais de Campinas e três encontros setoriais de CPAs.

O I Encontro de Representantes Estudantis das CPAs das Escolas Municipais de Campinas aconteceu no dia 05/08/2008, no período da tarde, na Estação Cultura. O Encontro contou com a participação de estudantes do 5^a ao 9^a ano do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, além de orientadores e coordenadores pedagógicos que foram com o objetivo de apoiar as atividades.

Durante toda tarde os diferentes grupos formados por crianças, adolescentes e estudantes adultos, das 40 escolas da Rede, se integraram com um único propósito: conversar sobre a escola que estudam e pensar na possibilidade de construir uma nova escola. A forma como ocorreu a integração para a realização dos trabalhos é um aspecto que merece destaque, mesmo com alguns profissionais circulando nos pequenos grupos a diretriz do trabalho foi definida e sistematizada pelos próprios estudantes. Foi como se os estudantes falassem para os adultos „temos maturidade para assumir as tarefas, não precisamos de monitoramento, viemos aqui para dar o nosso recado“, ou seja, ainda que timidamente, os estudantes puderam vivenciar e revelar, princípios do trabalho coletivo.

Durante todo encontro alguns alunos filmaram, uns com uma filmadora fixa em um canto do salão e outros com uma filmadora móvel, circulando por todo salão.

Duas alunas, ao serem captadas e entrevistadas por uma dessas filmadoras não hesitaram e deixaram o seguinte recado:

Uma boa escola tem que ter professores bons. Que a gente saia da escola aprendendo. Que não é só os diretores, os professores que tomam atitude, agora a gente percebeu, entrando na CPA, que a nossa opinião também vale.
(Alunas de uma EMEF)

Relatos como esses nos levam a acreditar na potencialidade dos estudantes no processo de AI da escola. Nesse sentido, esse encontro foi uma das possibilidades dos representantes estudantis das CPAs se fortalecerem enquanto indivíduos e ao mesmo tempo como coletivo e se organizarem para dizer o que pensam sobre a escola que desejam estudar, sobre a qualidade da educação a que são submetidos e sobre o tipo de formação que estão recebendo.

Entretanto, essa potencialidade só se materializará se os outros segmentos da escola, no desenvolvimento do trabalho pedagógico, entender de fato que trabalho coletivo, educação democrática passa essencialmente pela inclusão de todos no processo de avaliação da escola. Para isso, faz-se necessário a reconfiguração do papel de cada um e de todos no processo educacional em que os profissionais mais experientes, mais aptos tenham ousadia para sair da condição de expectadores e se assumam como protagonistas da educação, sem medo de perder o „posto“ de profissionais. Aspecto ainda frágil nesse encontro.

Outro aspecto rico do Encontro foi a plenária final em que o coordenador das atividades abriu espaço para as pessoas avaliarem o evento. Nesse momento, duas OPs foram a frente e destacaram o quão rico tinha sido a tarde e as reflexões proporcionadas pelos estudantes. Aos poucos, no decorrer da fala delas, algumas crianças saíram dos seus lugares e se posicionaram na frente da platéia para denunciar aspectos negativos da escola/educação, para apontar soluções e destacar a necessidade de outros momentos como o que vivenciaram naquela tarde.

Além desse encontro geral, ao longo do primeiro semestre de 2009 aconteceram encontros setoriais das CPAs das unidades escolares organizadas nos 05 núcleos educacionais da Rede Municipal. Cada núcleo se responsabilizou pela organização e desenvolvimento do encontro com o objetivo de proporcionar a socialização das experiências vivenciadas em cada EMEF; oportunizar a troca de experiências; estimular a cooperação entre as EMEFs; promover a reflexão sobre o papel social da escola e a importância da realização de ações coletivas. Aspectos esses já discutidos nas CPAs de cada escola e motivadores da construção de uma escola

pública de qualidade e da participação democrática de todos os segmentos nessa construção.

Acompanhamos os encontros do dia 19/08/2009 do núcleo Azul e do dia 20/08/2009 do núcleo Branco. Ambos aconteceram no Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional “Milton Santos” – CEFORTEPE.

Das 19 escolas que fazem parte do núcleo Azul 12 tiveram representantes estudantis, sendo 19 estudantes no período da manhã e 07 no período da tarde, perfazendo um total de 26 representantes estudantis.

Dos 19 estudantes presentes no período da manhã 02 são estudantes da EJA e 17 são estudantes do 5º ao 9º ano. Desses, apenas dois participam da CPA desde o ano passado (2008). Os estudantes no geral tiveram boa participação, os maiores e os dois da EJA usaram mais o espaço para falar.

Na sala onde se reuniu o segmento estudantil para iniciar os trabalhos a coordenação da mesa pediu para cada um se apresentar, falar a escola e o ano que estudava. Em seguida falou sobre a dinâmica do trabalho naquele momento e fez a leitura das questões que norteariam a conversa. São elas: como está acontecendo a CPA na escola? Qual a periodicidade das reuniões? Quais os temas discutidos? O que esperam da CPA? Apontar os avanços e as dificuldades em relação à estrutura física e pedagógica. A conversa teve início sem a preocupação de responder cada uma das questões apontadas inicialmente. A palavra foi dada aos estudantes e quem sentisse vontade de falar pôde fazer uso dela e discorrer sobre qualquer um dos aspectos indicados. As falas foram agrupadas de acordo com os conteúdos indicados nos questionamentos.

Em relação à maneira como ocorre o trabalho da CPA nas escolas as falas de alguns alunos revelaram que embora façam parte de um mesmo núcleo, em algumas escolas, as reuniões acontecem semanalmente e em outras até o momento só aconteceu uma reunião.

No que se referem à estrutura física e pedagógica da escola as falas se voltaram quase todas para as dificuldades e problemas presentes no cotidiano escolar, principalmente em relação à falta de professores e a falta de compromisso dos mesmos no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Assim se expressam:

“Os problemas da nossa escola é a questão da segurança. Também alguns professores têm interesse e muitos não se interessam pelos alunos, pelo ensino. Estamos desde o início do ano sem professor de uma matéria. Tínhamos projetos interessantes de Educação Física e hoje não tem mais. O professor responsável saiu e a atual só trabalha vôlei. E quem gosta de outros

esportes? Queremos nos organizar para melhorar.” (S10, S11 e S12, 8º ano, EMEF G).

“Os problemas da escola são a falta de professores, o desinteresse dos alunos durante as aulas e o professor não impõe respeito. Na infra-estrutura não conseguimos ver problema” (S13, S14 e S15, EMEF H)

“Alguns professores enrolam muito nas aulas, conversam muito e não dão o conteúdo. Alguns são desmotivados, não explicam direito, não trabalham o texto. Estão na sala por obrigação, preguiçosos e molengas” (S17, 6º ano, EMEF E)

“Tínhamos uma professora de Educação Física que tinha um projeto interessante de maratona. Ela saiu e o projeto acabou. Alunos estragam as mesas, professores reclamam, mas não tem acontecido nada” (S18 e S19, 5º ano, EMEF F)

“Toda semana temos alteração de horário porque falta professores. Levamos material trocado, temos que buscar em casa e muitas vezes não conseguimos entrar novamente na escola. Também tem o desinteresse dos professores, eles atendem celular na sala e nos proíbem de usar. Uns professores passam todos os horários conversando com o orientador e ficamos sem fazer nada, outros professores nos levam para o pátio e também ficamos sem fazer nada. Já falamos com a diretora, mas nada aconteceu” S1, 9º ano, EMEF B)

Apenas uma fala destacou aspectos positivos no desenvolvimento do trabalho da escola. Na palavra de uma aluna,

“Na nossa escola depois das 17:30 e em horários que não tem professor tem aulas de capoeira, grafite e dança. Estamos aprendendo outras coisas e isso foi sugestão dos alunos. Às vezes quando falta professor alguns juntam as turmas para os alunos não ficarem sem aula” (S17, 6º ano, EMEF E)

Em relação ao que esperam da CPA as falas sinalizaram em alguns momentos certo desencanto em relação aos problemas apontados e às alternativas para resolução dos mesmos.

“Já levamos essa questão da computação para a CPA, mas não tem professor. Muita gente não liga para a CPA, acha uma „bosta”, diz que não vale nota por isso não participam. Os convites são feitos pessoalmente, falamos, chamamos” (S6, 6º ano, EMEF/EJA A)

“Muitos alunos acham que se participarem poderão ganhar/ter nota” (S5, 6º ano, EMEF/EJA A)

“Fizemos um grupo de amigos para conversar com a diretora sobre a questão do projeto de Educação Física que acabou com a saída da professora, mas não deu certo. Alunos estragam as mesas, professores reclamam, mas não tem acontecido nada” (S18 e S19, 5º ano, EMEF F)

Em seguida, em função do tempo, a mesa orientou para a necessidade de elaboração da síntese e de definição de um ou dois representantes para apresentar a síntese na plenária. A relatora (integrante da mesa) fez a leitura dos pontos organizados por ela para discussão e sistematização da síntese.

A relação discussão/síntese/apresentação na plenária apresentou problemas,

pois a participação dos não revelou a riqueza da discussão/debate que aconteceu na sala. O estudante que nas discussões do segmento apresentou desenvoltura e propriedade para falar, na plenária sua fala ficou presa à síntese realizada pela relatora e se restringiu à leitura de um registro sistematizado na perspectiva e com as marcas do adulto.

O período da tarde contou com a participação de 07 estudantes do 7º ao 9º ano, alunos de 04 EMEFs. A coordenadora iniciou a conversa perguntando o que eles entendiam por participação democrática. Após a discussão do folder e do esclarecimento do porque estavam reunidos naquele espaço, a coordenadora pediu para cada um se apresentar, falar nome, ano que estudava, escola e sobre a participação na CPA. Em relação à maneira como foram escolhidos para participar do encontro dois alunos de uma mesma EMEF assim se posicionaram,

“A diretora chamou os alunos e perguntou quem queria vir e eu aceitei para ver o que era” (S20, 7º ano, EMEF/EJA K).

“Era um passeio e eu aceitei. Vi escrito CPA, bairro paineiras, pedi para minha mãe, ela deixou e resolvi ver o que era” (S21, 7º ano, EMEF/EJA K).

O grupo fez alguns destaques relacionados à maneira como percebem os problemas na escola. Assim se expressaram,

“Um problema da escola é que a quadra não é coberta, estamos esperando há 03 anos. Quando chove não tem aula de Educação Física e quando faz sol muitos alunos passam mal, colocam sangue pelo nariz.” (S23, 9º ano, EMEF/EJA L)

“Por causa dos problemas muitos projetos não existem mais. Exemplo: rádio, bola no intervalo. Precisamos de alguma coisa interessante para fazer na hora do recreio porque se não tiver nada só dá problema, confusão com briga, estragar as coisas, quebrar as lâmpadas” (S25, 7º ano, EMEF J)

“Na escola tem muitos problemas e alguns a gente nem consegue vê” (S22, 8º ano, S23, 9º ano, EMEF/EJA L)

A conversa em torno das ações desenvolvidas para resolver os problemas identificados na escola foi bem intensa e tomou maior parte da discussão. Os destaques feitos em relação a essa temática são,

“O concurso nota 10 surgiu na CPA. Ele diminui bastante a ida de alunos para a diretoria. Existem outros concursos para colocar em prática. Temos muitos projetos, estamos tentando colocar em prática para deixar a escola com nossa cara e assim termos mais vontade de estudar. Sempre conversamos sobre os problemas de relacionamento entre alunos x alunos; alunos x professores; alunos x diretores. Hoje em dia existe mais conversa, antes não tinha. Estamos procurando soluções para tudo ficar melhor para que a gente tenha vontade de ir à escola e para que os professores não fiquem irritados. Conversamos e conseguimos resolver com a ajuda da Mítico (OP).

Entramos num acordo” (S22, 8º ano, EMEF/EJA L)

Temos muitos problemas entre nós: alunos x alunos; alunos x diretora. Tentamos resolver os problemas com alguns projetos. Discordamos bastante da diretora e lutamos por nossos interesses porque temos que gostar de estar na escola. Um exemplo é o projeto do rádio/música no recreio. Começamos mais foi a maior disputa de estilos e a diretora disse que era para acabar. Agora resolvemos voltar com o projeto e decidimos colocar um estilo em cada dia. Um dia será a música que a diretora gosta (risos)” (S22, 8º ano, S23, 9º ano, EMEF/EJA L)

Em relação ao que esperam da CPA as falas revelaram o sentido que os estudantes atribuem à participação e a maneira como percebem a condução das ações na escola.

“Minha turma não gosta de participar. Acha a CPA uma bobeira. Minha sala acha que a CPA não é para ajudar a escola e sim para dedurar os alunos (punição). Assim eles falam que não querem participar. Existe um preconceito com a CPA, mas não é isso que acontece, não é para punir os alunos” (S23, 9º ano, EMEF/EJA L)

“Outros acham que participar da CPA é mandar na escola. Dizem: „quero que as coisas aconteçam do meu jeito”. Querem determinar sem conversar com os outros. Não tem diálogo. Como não é assim que acontece eles não querem participar. Outros não querem participar porque discutimos várias coisas e no final é do jeito que a diretora quer.” (S22, 8º ano, EMEF/EJA L)

“Discutimos os problemas e os projetos, mas na escola é tudo muito demorado. Decidimos, mas não acontece” (S22, 8º ano, S23, 9º ano, EMEF/EJA L)

“Na nossa escola a maioria dos alunos não gosta de estudar nem debater essas coisas sobre a escola” (S20, 7º ano, EMEF/EJA K).

A plenária iniciou com a síntese das famílias. Após a síntese uma mãe fez o seguinte destaque em relação à participação dos estudantes,

“A CPA tem força política na escola. Antes era como se os alunos não estivessem voz, agora eles se preocupam e dialogam para melhorar a qualidade da escola” (Mãe, EMEF L).

A participação dos estudantes na plenária revelou a riqueza da discussão/debate na sala. Os alunos além de interferir em alguns aspectos da síntese e na dinâmica de apresentação, foram à frente e fizeram a leitura e discussão dos aspectos relacionados à sua escola. Durante a apresentação não se restringiram à leitura, a S22 fez a discussão/explicação de vários aspectos e para ilustrar deu exemplos relacionando a escola que ela estuda e as outras escolas presentes na discussão.

O encontro do núcleo Branco aconteceu no período da manhã e estiveram presentes as 05 EMEFs desse núcleo.

As observações descritas nesse relatório foram feitas no grupo amarelo que

contou com a seguinte representação: EMEF *A* (01 diretora, 01 mãe e 01 aluna); EMEF *B* (01 funcionária, 01 vice diretora); EMEF *C* (01 aluna, 01 vice diretora); EMEF *D* (01 vice diretora, 01 aluno) e EMEF *E* (01 professora).

Sendo assim, participaram dos trabalhos nesse grupo 13 pessoas mais o coordenador, sendo que 08 são membros da CPA/2009, 04 foram membros em 2008 e 01 não faz parte da CPA. Como tinha participantes de anos diferentes, decidiram indicar nas falas como era o trabalho em 2008 e como estava em 2009.

O comparativo das falas do que aconteceu no processo em 2008 e o que tem acontecido em 2009 nesse núcleo sinaliza para uma dificuldade de inserção/concretização do projeto de AIP. No grupo observado a voz do aluno desaparece no conjunto de uma Rede inserida numa política de participação na busca da qualidade da educação. Será que essa Rede que pretende ser democrática, que tem trabalhado com um projeto coletivo a distribuição de poder tem sido assimétrica? O que esse aspecto indica?

Na plenária o grupo amarelo foi o primeiro a fazer uso da palavra. A síntese foi apresentada por dois alunos: o aluno da EMEF *D* que fez a leitura dos tópicos e pela aluna da EMEF *A* que após a leitura do colega explicou com clareza, maturidade, propriedade e domínio o assunto (essa aluna participa da CPA desde 2008).

Segundo uma professora do grupo vermelho,

“A CPA possibilitou maior participação dos estudantes. Essa participação tem sido muito produtiva, pois tem possibilitado a expressão e o contato dos adultos com uma visão diferente e maior participação dos pais no sentido de possibilitar a discussão dos problemas da escola por dentro”.

Em relação às dificuldades todos os grupos destacaram a continuidade dos trabalhos das CPAs pela falta ou mudança da equipe gestora e falta de professores. A dificuldade de conseguir membros (mobilização) e a demora na retomada em 2009 pela falta da equipe gestora. E o fato da OP quando assumiu os trabalhos na escola ter que retomar o que foi realizado em 2008 para conhecer o que já tinha sido feito e dar continuidade ao trabalho.

CONSIDERAÇÕES

Os dados coletados até o momento e descritos nesse relato revelaram uma potencialidade desse segmento investigado de refletir sobre aspectos ligados ao seu processo de formação, pois em todos os momentos que foram solicitados a se

posicionarem fizeram uso da palavra ora para denunciar a falta de compromisso dos profissionais responsáveis pelo processo de formação, ora para falar do lugar que ocupam nesse processo, ora para evidenciar o sentido da escola. Entretanto, no período do planejamento o adulto responsável pela mediação do encontro apresentou a preocupação de não demandar algo muito complicado e de proporcionar um encontro agradável para não cansar os estudantes. Na sistematização dos trabalhos para plenária no núcleo Azul, no período da manhã, houve de certa forma a negação do protagonismo revelado durante o diálogo, pois os estudantes responsáveis pela síntese não conseguiram articular o registro do adulto com a fala do grupo, demandas do segmento. Nos trabalhos observados no núcleo Branco o segmento estudantil foi pouco explorado, entretanto na plenária fez a apresentação da síntese da discussão com propriedade.

Finalizando essas breves considerações, acreditamos que realizar encontros onde os estudantes se configurem como protagonistas é acreditar que os mesmos têm algo a dizer sobre suas aprendizagens no processo de participação da Avaliação Institucional da Escola. Além disso, é abrir espaço para que suas vozes, muitas vezes silenciadas, tenham ressonância para denunciar os problemas presentes na escola e sinalizar para a qualidade da escola/educação que desejam. É também, propor outras formas para se pensar a formação, seu significado político e principalmente, lutar por uma escola de fato formadora de consciência, que por ter posicionamento político contribui efetivamente para a construção de uma sociedade participativa em que o objetivo principal da educação seja a formação política no sentido de fortalecer a participação do sujeito em nível macrossocial.

REFERÊNCIAS

PEREIRA, Maria Simone Ferraz. **Participação Estudantil no Processo de Avaliação Institucional**: o que aprendem/ensinam os estudantes quando participam de processos de avaliação da qualidade da escola? Texto de trabalho, 2008.

Prefeitura Municipal de Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Museu da Imagem e do Som. **Avaliação das Escolas no Olhar dos Estudantes**. DVD, 2008.

SORDI, Mara R. L. e FREITAS, Luiz C. **O Trabalho de apoio às escolas no processo de Avaliação Institucional Participativo: pontos e contrapontos**, Texto de trabalho, 2005.

OS ESPAÇOS NO AMBIENTE ESCOLAR: UM RELATO

Daniela F. Grama – ILEEL/UFU¹

Rosena C. S. R. de Sousa – ILEEL/ UFU²

Este trabalho surge no contexto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual fazemos parte e que tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena das instituições municipais públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior. Entre os objetivos do PIBID estão a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior e a inserção dos futuros docentes no cotidiano escolar – especificamente redes públicas de ensino – o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica (BRASIL, 2010).

O programa visa também proporcionar aos futuros educadores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, com o intuito de buscar a superação de dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o PIBID tem como objetivo incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros educadores (BRASIL, 2010.)

Dessa forma, este trabalho tem o propósito de comentar sobre a escola “X” de Uberlândia – Minas Gerais, “alvo” de nossa experiência no programa PIBID. De modo geral, podemos dizer que as palavras “escola” e “aluno”, a priori, remetem ou são associadas, frequentemente, à palavra “sala de aula” enquanto espaço físico. Apesar disso, vale ressaltar que existem outros espaços importantes, no ambiente escolar, que contribuem consideravelmente para o processo de ensino e aprendizagem. Baseando-se nessa perspectiva, decidimos discorrer neste relato sobre alguns recintos, salvo a sala de aula, que a escola em questão dispõe para que os educadores trabalhem com os discentes.

O primeiro deles, que nos despertou bastante atenção, é um pequeno “pátio”, ao ar livre e arborizado, com a presença de algumas mesas e bancos de concreto. Durante

¹ Graduanda do curso de Letras – email: daniela_grama@hotmail.com

² Graduanda do curso de Letras – email: rosenacaixeta@yahoo.com.br

as diversas visitas à escola, realizadas esse ano, notamos que esse lugar não é reservado

somente para a recreação dos alunos, mas é também utilizado por alguns professores como “sala de aula”. Dessa forma, observamos que o pátio é um ambiente em que os docentes trabalham com os alunos, de modo tranquilo, proporcionando, entre eles, uma relação mais proximal e interativa. Isso porque tanto o educador quanto os aprendizes trabalham em grupos, próximos uns dos outros, facilitando a comunicação e diminuindo a centralização da aula apenas no professor, diferentemente do que acontece dentro da “tradicional sala”, em que o educador está à frente e os alunos, quase sempre, “enfileirados” em suas carteiras. Com certeza, podemos afirmar que esse pátio da escola observada é um ambiente importante por possibilitar relações de ensino-aprendizagem de modo agradável e, principalmente, por “quebrar” a rotina.

O segundo recinto que queremos abordar é a sala multimídia, que por, como o próprio nome remete, ser um ambiente o qual tanto os professores quanto os alunos têm a oportunidade de utilizar de mídias como datashow, projeção de imagens e outros recursos audiovisuais, possui um espaço físico consideravelmente grande, sendo utilizado para apresentações de trabalhos e outras atividades propostas pelos docentes. Além disso, a informatização unida à tecnologia é de grande importância para um melhor desenvolvimento intelectual dos alunos, que são privilegiados por possuírem, em um ambiente escolar, o acesso a essas inovações tecnológicas. Quanto ao fator estrutural, a sala multimídia está em processo de reforma, e, brevemente, será mais bem equipada, (porque ainda não possui o suporte para o aparelho de datashow ser fixado à parede) com a colocação de piso e com a instalação elétrica mais adequada (pois a instalação atual precisa de melhoramentos). Contudo, nenhum fator anteriormente citado impede que haja um desenvolvimento eficaz do trabalho efetuado por professores, que procuram realizar o melhor para seus alunos.

O terceiro recinto observado, a biblioteca, fora muito utilizado para a realização de nossas reuniões semanais e também na elaboração de atividades a serem executadas na própria escola. Dessa forma, podemos declarar que esse ambiente foi de suma importância para a formulação de projetos relativos à nossa prática do PIBID, sendo, além de tudo, um local agradável, onde os professores da escola se sentem à vontade para utilizar o computador (disponível quanto tempo for necessário e com acesso à internet), para tomar o lanche e interagirem com outros profissionais de diversas áreas de atuação. Outro fator relevante a ser considerado é o de que a Biblioteca possui um grande acervo de livros (proporcional a extensão da escola), tanto literários quanto livros de consulta, informativos e revistas. Além de incentivar a leitura desses livros, os

educadores também pesquisam e se interam de assuntos atuais para utilizarem em sala de aula. Portanto, a biblioteca é um ótimo ambiente para pesquisas e reflexões sobre nossas práticas de ensino-aprendizagem.

Mesmo relatando de maneira mais cuidadosa sobre o pátio, a sala multimídia e a biblioteca, não podemos deixar de comentar que a escola visada possui uma infraestrutura de qualidade, estando apta realmente a acolher os alunos que nela estudam. Além do pátio descrito anteriormente, a instituição possui uma área extensa para a movimentação dos alunos, principalmente no horário recreativo. Existem também laboratórios disponíveis para as disciplinas de Ciências, Química e Física, três quadras de esporte em funcionamento, a Cantina e as salas específicas para os funcionários da instituição: Secretaria, Sala dos professores, Sala da direção, dos supervisores e, até mesmo, uma sala em que encontramos um computador a parte, destinado ao uso dos docentes e funcionários, em momentos que exigem elaboração de trabalhos ou atividades de maior concentração. E ainda descobrimos, conversando com a direção da instituição, que está planejada uma reforma em toda a escola, que beneficiará e abrangerá a maioria daquelas pessoas que possuem necessidades especiais.

Portanto, podemos considerar que a escola em questão possui boas condições físicas para receber os alunos, sendo este um dos fatores fundamentais para que uma instituição esteja ativa. Além disso, podemos dizer que nós, futuros educadores, temos a tarefa de analisar e perceber a importância, não apenas da sala de aula em si, mas de todos os espaços que uma escola proporciona aos alunos, funcionários e professores. Lembrando sempre de que a escola como um todo, deve ser usufruída por todos aqueles que ali se encontram, enquanto um grande ambiente de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: PIBID, Espaço físico, Organização escolar.

PIBID: PRIMEIRO CONTATO COM O AMBIENTE ESCOLAR

Cecília Resende Coelho
ILEEL/UFU¹ Isamara Camargos dos
Santos ILEEL/UFU² Maria Isabel
Masini ILEEL/UFU³
Flordelice Nunes - E.E. Segismundo Pereira⁴

O PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - tem como objetivo incentivar a carreira docente. Com isso, os participantes, graduandos em cursos de licenciatura em universidades federais, recebem uma bolsa e desenvolvem projetos em escolas da rede pública. Esse programa tem uma grande importância, pois o licenciando vai sendo preparado durante a sua graduação, de modo que, quando se forma e vai para o seu campo de trabalho, já possui certa experiência no ambiente escolar.

Os projetos desenvolvidos pelo PIBID Língua Portuguesa, em uma escola da rede estadual, na cidade de Uberlândia-MG, incluíram oficinas, teatros, observação de aula, entre outros. Tais atividades não beneficiam apenas os bolsistas, que adquirem experiência por meio do contato com alunos e com a escola, mas também é benéfico para o professor supervisor, pois este auxilia os bolsistas do PIBID e os bolsistas, por sua vez, ajudam o professor a desenvolver certas atividades. Com isso, os estudantes também são beneficiados, uma vez que a realização de todas as ações desse projeto é direcionada para os alunos das escolas públicas participantes.

Um dos projetos marcantes desenvolvido pelos bolsistas foi o Programa Semeando. Este é uma parceria do sistema FAEMG/SENAR e tem como objetivo despertar no estudante os valores de cidadania e, principalmente, a consciência da necessidade de preservar o meio ambiente e de um desenvolvimento sustentável. É um programa que contempla os estudantes das escolas públicas do estado de Minas Gerais e é realizado há dez anos.

O tema proposto para esse ano foi “Integração Campo-Cidade”; além de trabalhar a leitura e produção escrita, alunos e professores das redações vencedoras são premiados na cidade de Belo Horizonte.

Para a elaboração do material, lemos a revista sobre o projeto e também pesquisamos sobre o tema na internet. Para a realização da aula, criamos slides com imagens e questões relacionadas ao projeto, para ampliar o conhecimento dos alunos.

¹ Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: cicinha8825@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: isamaracamargo@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: marimasini_15@yahoo.com.br

⁴ Professora Supervisora do PIBID – e-mail: flordelicenunes@hotmail.com

Como a aula foi destinada a duas turmas, dividimo-nos em dois grupos nos quais cada membro tinha uma função. Uma bolsista fez a introdução, outra apresentou tabelas que mostravam a relação campo-cidade, outra bolsista explicou sobre a dinâmica que foi feita entre os alunos – em que os alunos se dividiram em grupos e tinham que responder a algumas perguntas que elaboramos para discutir o tema proposto – outra bolsista ajudou os alunos a debaterem as perguntas com as respostas vindas dos grupos e outra bolsista concluiu a aula.

Na aula, a faixa etária dos alunos era de doze a quinze anos, ficaram bem comportados e dessa forma a aula teve bom rendimento. Houve interação dos alunos, eles prestaram atenção nas explicações e desenvolveram a atividade de forma correta. Com isso, conseguimos atingir nosso objetivo e tivemos uma boa experiência.

Com essa experiência percebemos que estamos caminhando para uma boa formação profissional, pois tivemos sucesso com a realização da aula e assim queremos obter sempre esse sucesso para sermos boas professoras.

Ao colocar em prática a aula, tivemos dificuldade primeiramente por falta de experiência em lidar com alunos, pois este foi o nosso primeiro contato com a sala de aula. A segunda dificuldade foi em relação ao tema “Integração campo-cidade” porque foi um tema sobre o qual não tínhamos conhecimento e para realizar a aula tivemos que estudar e entender um pouco mais sobre o tema proposto.

Depois da instrução que demos aos alunos, eles fizeram as redações. Em seguida marcamos um dia para voltarmos à escola e auxiliamos os alunos com a elaboração da redação. Fizemos um plantão na escola, ficamos no pátio e os alunos iam até nós para tirar dúvidas e/ou simplesmente mostrar a redação. Isso ocorreu da seguinte forma: como nos dividimos em dois grupos de cinco bolsistas para dar a aula, fizemos do mesmo jeito com a correção.

Essa parte de correção e de maior contato com os alunos foi uma experiência muito boa. Os alunos nos mostravam e perguntavam se tal parte da redação estava boa e nós mostrávamos de acordo com nossos conhecimentos o que estava certo/errado e ou o que faltava no texto produzido por esses alunos.

Como já dissemos, a experiência foi produtiva e tivemos o nosso primeiro contato “cara a cara” com os alunos. Naquela hora da correção, sentimos uma responsabilidade muito grande, pois os alunos confiaram em nós, aceitando nossas sugestões. Claro que, há alunos que não aceitaram sugestões e ou opiniões, sobretudo

porque não somos professores formados, mas a grande maioria dos estudantes concordou conosco.

A partir desse fato percebemos ainda mais a importância que um professor tem perante seus alunos, pois o que um professor fala dentro da sala de aula os estudantes “tomam” como

verdade. Com isso, o professor tem uma responsabilidade muito grande, mas ao mesmo tempo acreditamos que isto é muito gratificante, pois todo esforço que temos durante a graduação reflete nos alunos, pois queremos que eles recebam a melhor educação e quando começarmos a atuar na profissão de docentes, faremos o melhor para nossos futuros alunos. Voltando à escola, mais uma tarefa cumprida, mas a nossa missão no Programa Semeando não havia acabado. Depois da preparação/realização da aula e do plantão de dúvidas, tivemos que escolher uma redação de cada série, pois esse projeto tem como finalidade escolher a melhor redação e dessa forma cada escola faz suas escolhas.

Fizemos outro encontro para a escolha das redações. Todas nós marcamos no mesmo dia, mas nos dividimos novamente nos dois grupos que já haviam sido separados e cada um foi discutir e escolher a melhor redação de suas respectivas turmas.

Como já tínhamos visto as redações no dia em que tiramos algumas dúvidas dos estudantes, já havia algumas redações pré-selecionadas e também o professora supervisora nos auxiliou, escolhendo as melhores redações das turmas.

Os critérios avaliativos para a escolha da melhor redação foram: Caracterização do tema do Programa Semeando de 2010: “Integração Campo-Cidade”; mensagem/visão positiva; estrutura da redação/seqüência lógica; uso adequado do idioma/ortografia; originalidade/criatividade/sensibilidade.

Lemos novamente as redações pré-selecionadas e discutimos entre nós (cada grupo com suas redações) qual era a melhor redação produzida e dessa forma fizemos nossas escolhas.

Essa foi nossa primeira e proveitosa experiência dentro de uma sala de aula. Gostamos muito desse contato e esperamos que o PIBID nos proporcionasse mais momentos como esses para que possamos ser professores bem preparados e competentes.

Palavras-chave: PIBID. Programa Semeando. Redação.

PIBID: REFLEXÃO DA PRÁTICA DOCENTE DO PROFESSOR SUPERVISOR

[karla@mat.pontal.](mailto:karla@mat.pontal.ufu.br)

ufu.br Karla Oliveira Franco –
UFU/FACIP¹ Vlademir Marim
– UFU/FACIP²

Suane Cristyne Luz de Sousa – UFU/FACIP³
Neiva de Castro Cardoso Andraus UFU/PIBID⁴

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca da prática docente da professora supervisora do PIBID na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), no curso de Matemática na Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). Um dos enfoques do programa PIBID no primeiro semestre de 2010 foi observar as práticas de ensino da professora supervisora na sala de aula, e a partir destas observações iremos aqui analisar a prática pedagógica da professora de acordo com os fundamentos teóricos estudados e discutidos no decorrer da graduação. Faz-se necessária a elevação da qualidade da formação inicial dos professores de Matemática, assim como a qualificação dos mesmos para atuarem na educação pública, levando-os a refletirem sobre sua própria prática por meio das discussões teóricas ocorridas com o grupo PIBID, semanalmente e usarem essas discussões como importante fonte de referência para a ação pedagógica.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Prática docente. Formação de professores.

CONTEXTO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de graduação em Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), na Universidade Federal de Uberlândia (UFU), visa à elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de seus alunos licenciandos em Matemática, por meio da inserção destes discentes no cotidiano de escolas da rede pública de educação, gerando, assim, uma integração entre Educação Superior e Educação Básica. Além disso, o Programa objetiva capacitar o professor supervisor para a produção e uso de materiais alternativos ao livro didático e também para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras. Tal Programa teve início no primeiro semestre de 2010 e terá a duração de dois anos (BRASIL, 2010).

Sabe-se que, é preciso melhorar a qualidade do ensino de Matemática oferecido na rede de Educação Básica, para elevar os índices de aproveitamento dos alunos das escolas públicas nessa disciplina. Daí a necessidade da consolidação e articulação da Universidade com a rede de ensino do sistema público, com um caráter mais permanente, que possa transcender o período de execução do projeto.

No presente trabalho, discutiremos, portanto, sobre a prática docente da professora de Matemática, supervisora do Programa PIBID, que atua no ensino da disciplina numa

¹ Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID - email: karla@mat.pontal.ufu.br

² Professor do curso de Matemática e coordenador do subprojeto PIBID/PONTAL – email: marim@pontal.ufu.br

³ Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: suane@mat.pontal.ufu.br

⁴ Pós-Graduada e professora de Matemática do Município de Ituiutaba/MG – email: neivandraus@gmail.com

escola municipal de Ituiutaba, uma vez que a escola aderiu ao Programa para elevar o índice de aproveitamento dos alunos.

DETALHAMENTO DA PESQUISA

Na educação brasileira existem muitas discussões sobre como se deve ensinar Matemática aos alunos no atual contexto da sociedade em que vivemos. Mizukami (2002), por exemplo, afirma que, para conseguir desenvolver novas maneiras de ensinar, os professores precisam trabalhar de forma a aprender com os acertos e os erros, assim como também devem partilhar ideias e conhecimentos. Com esse processo, os professores têm oportunidade de aprender com seus colegas, compartilhando os fracassos e os sucessos.

É importante reorganizar a estrutura do trabalho docente, oferecendo aos professores oportunidades de colaboração, de troca, de discussão com os seus colegas e com outros agentes. O profissional docente deve pensar sobre suas ações pedagógicas, para confrontar suas ideias e refletir sobre sua própria prática na sala de aula.

Sacristán (2000) afirma que o professor deve atuar como um clínico que diagnostica constantemente a situação e elabora estratégias de intervenção específicas e adaptadas para as situações que ocorrem em sala de aula. Para tanto, cabe interpretar a riqueza educativa da vida na aula, gerada por consequências das suas respostas e dos alunos, suas reações, sentimentos e criações. Assim sendo, o professor necessita elaborar novas estratégias e aplicá-las em sala de aula.

Sabemos, portanto, que não é possível realizar mudanças nas práticas pedagógicas dos professores na escola de um dia para o outro. O professor necessita ter clareza das propostas de mudanças que irão refletir diretamente em sua prática. Sabemos também que tais mudanças são adequadas se o objetivo for atingir a aprendizagem dos alunos.

Sacristán (2000) afirma também que a transformação dos docentes só tem sentido no âmbito da mudança das escolas. Assim, o crescimento profissional do professor depende do desenvolvimento da instituição e de todos os profissionais da educação que atuam à sua volta, pois o professor não é um profissional que se limita a aplicar corretamente as técnicas, e sim aquele que se interroga sobre o sentido de todas

as decisões no espaço escolar.

Em uma proposta de formação de conceitos em Matemática, o educador deve se compreender como mediador do processo de construção do conhecimento, criando situações pedagógicas para que os alunos exercitem o pensamento e busquem soluções para os problemas apresentados.

É importante que os professores e os futuros professores de Matemática tenham a consciência de que o conhecimento matemático não se consolida com as ideias prontas e acabadas a serem memorizadas posteriormente. Este conhecimento é um processo significativo de ensino de matemática, e deve conduzir os alunos à exploração de ideias e estabelecimento de relações entre fatos e conceitos de modo que eles incorporem contextos do mundo real.

Dentro da proposta de formação de professores, no primeiro semestre de 2010, o curso de licenciatura em Matemática da FACIP/UFU aderiu o Programa PIBID, para o qual foram selecionados 20 bolsistas, graduandos do curso de Matemática, para atuarem como pesquisadores em duas escolas da rede pública de Ituiutaba-MG, escolhidas por apresentarem baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Foram também selecionados dois professores, um de cada escola, que atuam no Ensino Básico do 6º ao 9º Ano do Ensino Fundamental, para atuarem como supervisores do Programa. Além destes, há também o coordenador do Programa, o qual é professor na Universidade.

O principal objetivo do Programa é promover a melhoria do ensino nestas escolas e no sistema de ensino como um todo, uma vez que todas as ações desenvolvidas nas escolas por meio da atuação dos alunos bolsistas do Programa serão disponibilizadas para todas as escolas. Tal programa objetiva permitir que a escola se transforme em um espaço de formação para os futuros docentes, oferecendo, desta forma, um incentivo para os estudantes do curso de Licenciatura terminarem sua formação em nível superior e ingressarem na carreira docente.

Diante do objetivo de formação de professores reflexivos da prática docente, iremos aqui descrever a prática dentro da sala de aula da professora supervisora do Programa. Com o foco nas aulas observadas no primeiro semestre de 2010, buscaremos refletir tomando como base os fundamentos teóricos aqui citados.

Por meio das observações ocorridas no referido período, percebe-se que a professora não utiliza novas metodologias para abordar os conteúdos. Deste modo, em suas aulas, a docente sempre pede para os alunos se comportarem, em seguida corrige exercícios ou explica conteúdos na lousa e, novamente, aplica exercícios para os alunos

resolverem. As aulas são sempre expositivas, às vezes são abertos momentos de diálogo com os alunos e os conteúdos são expostos de acordo com o livro didático adotado na escola. Os exercícios também são selecionados no livro didático. As correções dos exercícios são realizadas na lousa, na grande maioria das vezes pela professora. Em alguns momentos são dadas oportunidades para os alunos interessados irem à lousa e fazerem a correção para os colegas.

A avaliação, durante o semestre, foi realizada com a aplicação de uma prova bimestral, uma prova mensal e trabalhos avaliativos. A professora não tem hábito de aplicar outra forma de avaliação. Às vezes ela observa a classe e, sempre que detecta que um aluno não está realizando as atividades, ela tenta intimidar o aluno dizendo que irá deixá-lo sem recreio ou sem as aulas de Educação Física. Outro hábito adotado e que é visto como castigo é o de passar cópias extras do livro didático para serem realizadas em casa ou no final do horário de aulas.

A professora tem boa relação com alguns alunos, sendo estes da “turma da frente”, aqueles que possuem certa facilidade e interesse em aprender a disciplina. Já os demais, e grande maioria, não demonstram entusiasmo com as aulas de Matemática, levando a professora a tomar a atitude de pedir para um aluno se retirar da sala, encaminhando-o para o setor pedagógico da escola.

Sempre que um aluno não está realizando as atividades propostas, ou se lhe falta com o respeito, a professora tem o hábito de mandar por escrito, no caderno do aluno, um bilhete para o pai ou responsável contando a situação do filho e pedindo que ele assine, alertando-o que o filho só irá assistir a suas aulas se o bilhete estiver assinado por um responsável.

A partir das observações realizadas na escola que participa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, vivenciamos as práticas docentes da professora supervisora, seus métodos de ensinar, suas atitudes e o seu modo de lidar com os alunos em sala de aula, obtendo assim experiências para nossa atuação como futuros docentes.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nas aulas observadas percebemos que a grande maioria dos alunos não se sente motivada em aprender Matemática, pois a professora não utiliza métodos que possam fazer com que eles se interessem mais pelas aulas. Nesse contexto, torna-se necessária uma atuação pedagógica que ajude no desenvolvimento dos conceitos, já que o mais importante de uma proposta de formação de conceitos em Matemática, segundo

concepções de Mizukami (2002) e Sacristán (2000), é a compreensão do papel do educador como mediador do processo de construção do conhecimento por meio de situações pedagógicas que visam fazer com que os alunos exercitem o pensamento e busquem soluções para os problemas apresentados. Dessa maneira, os discentes conseguirão desenvolver novas formas de ensinar por meio da troca de ideias e conhecimentos. Enfim, o professor não deve se limitar apenas a aplicar corretamente as técnicas.

Por meio das observações pode-se perceber que a professora não emprega exemplos e problemas encontrados no cotidiano do próprio aluno e sempre utiliza a proposta do livro didático para explicar a matéria e, em seguida, aplicar exercícios. Segundo Sacristán (2000), o educador tem que utilizar diferentes metodologias, fazendo com que os alunos criem situações problemas de sua vivência em sala de aula, podendo se desenvolver e entender melhor as aulas, agregando novos conhecimentos.

Percebemos, também, nas observações realizadas, que a professora, em alguns momentos, interroga as mudanças e as decisões tomadas pela escola e, sempre que possível, juntamente os responsáveis pela escola tenta criar propostas de projetos para que haja melhorias no desenvolvimento dos alunos em relação ao seu conhecimento, podendo assim fazer com que os estudantes se sintam mais interessados e fazendo com que ela e a escola tenham crescimentos profissionais. Essa observação nos remete novamente às ideias de Sacristán (2000) quando este relata que o professor só se transforma se a escola solicitar meios para que aconteça, ou seja, para ele ter um crescimento profissional depende da concepção da escola e de todos os profissionais da educação que estão presentes em seu cotidiano escolar.

A partir das observações notamos que a professora vem buscando compartilhar suas experiências vivenciadas na sala de aula com os seus colegas de profissão, com isso há uma troca de ideias relacionadas com a escola e com a maneira de ensinar. De acordo com Mizukami (2002), os professores, em sua atuação profissional, têm que compartilhar experiências constantemente para poder desenvolver e aprender novas formas de ensinar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor precisa diagnosticar a situação de aprendizagem de seus alunos e elaborar estratégias que visam uma aprendizagem significativa. Cabe então a este profissional ser organizador da aprendizagem propondo situações que façam com que os alunos pensem, explorem, busquem, investiguem, pois, assim, além de eles construírem

conceitos e procedimentos, irão desenvolver a auto-estima e a confiança na sua capacidade de aprendizagem.

É necessário que o professor tenha a consciência de que, além de ensinar, precisa acompanhar os procedimentos e as decisões que acontecem no espaço escolar, podendo assim ter um crescimento profissional, pois, para isso ocorrer, não se depende apenas do professor e sim do desenvolvimento da escola e de todos seus profissionais.

É importante também ressaltar que o professor tenha interesse na troca de experiência com seus parceiros de profissão para todos terem oportunidade de aprender com seus colegas, compartilhando os fracassos e os sucessos. Diante da socialização, o professor terá oportunidade de confrontar suas ideias e refletir sobre sua prática em sala de aula, caracterizando um professor reflexivo, consciente de que o conhecimento matemático não se consolida com ideias prontas e acabadas. Este conhecimento é, sim, um processo que deve conduzir à exploração de ideias e ao estabelecimento de relações entre fatos e conceitos, visando a incorporação de contextos do mundo real, sendo essa troca imprescindível no crescimento profissional do docente e da escola.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referenciais para a formação de professores**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 13 de setembro de 2010.

MIZUKAMI, M. da G. N. et al. **Escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação**. São Carlos: UFSCar, 2002.

SACRISTÁN, J.G. **O Currículo: uma Reflexão sobre a Prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIBID: UM OLHAR PARA O PERFIL DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

jeane@mat.pontal.ufu.br Jeane Vilela Silveira – UFU/FACIP¹ Fleizer Junior Nogueira – UFU/FACIP² Juliene Azevedo Miranda – UFU/FACIP³ Vlademir Marim – UFU/FACIP⁴

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar um relato parcial da pesquisa realizada no Programa Institucional de Bolsa Incentivo à Docência (PIBID), envolvendo o perfil dos professores de Matemática, atuantes na escola pública do 6º ano 9º ano do Ensino Fundamental onde é realizado o subprojeto de licenciatura em Matemática. Desta forma, foi possível realizar entrevistas formais e informais com professores que trabalham com a disciplina de Matemática. Dentre da busca do perfil desse professor, enfatizamos as aspirações dos docentes, nos conflitos institucionais, preocupações com conteúdo, dificuldades em lidar com a dinâmica de ensino, processo de avaliação do trabalho discente, o trabalho com livro didático e as atividades desenvolvidas na escola. Contudo, por meio da pesquisa realizada com os docentes, é possível conhecer as vivências e as práticas dos professores para futuras intervenções que serão realizadas por intermédio desse subprojeto.

PALAVRAS-CHAVE: Formação profissional; docência; ensino e aprendizagem.

1. Contexto do relato

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado com a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena, das instituições públicas e comunitárias, sem fins econômicos, de educação superior.

Para realização do subprojeto de licenciatura em Matemática, foi necessário que um professor da Matemática submetesse um projeto. Com o projeto aprovado, iniciou-se a seleção dos professores supervisores e graduandos bolsistas para o início das atividades do subprojeto de licenciatura em Matemática (Ensino Fundamental) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) - Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP). O projeto desenvolve-se em parceria com duas escolas da Rede Pública de Ensino da cidade de Ituiutaba, selecionadas pelo baixo desempenho no último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dentro deste contexto, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato de uma experiência voltada para o desvelar do perfil dos professores de Matemática atuantes em uma das escola onde é desenvolvido o subprojeto.

¹ Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – e-mail: jeane@mat.pontal.ufu.br

² Graduando do curso de Matemática e bolsista PIBID – e-mail: fleizer@mat.pontal.ufu.br

³ Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – e-mail: juliene@mat.pontal.ufu.br

⁴ Professor do curso de Matemática e coordenador do subprojeto de Matemática PIBID/PONTAL – e-mail: marim@pontal.ufu.br

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A pesquisa de Santos e Duboc (2004) tem como foco a questão da

profissionalidade do professor compreendida como um conjunto de habilidades, atitudes, valores e comportamentos inerentes ao ser professor. No atual contexto social e político, destacam-se os seguintes temas sobre a formação de professores: a implantação de reformas educacionais que tenham repercussão nas configurações e na identidade dos cursos de licenciatura; a necessidade de discutir o paradigma vigente sobre a profissionalização docente, destacando-se a preocupação com os saberes e a autonomia a que os pesquisadores devem estar atentos.

Os autores citam como aspectos integrantes da profissionalidade docente as seguintes características: competências em habilidades técnico-pedagógicas, competências em habilidades psicopedagógicas, responsabilidade social, comprometimento político, engajamento na rotina institucional e investimento na própria formação.

Neste contexto da profissionalização não se pode deixar de citar a crise da identidade profissional dos professores, que, segundo Canário (2006), é resultado dos seguintes fatores: em primeiro lugar, assistimos, hoje, à queda de algumas crenças fundadoras dos sistemas escolares e, nos últimos 30 anos, o desencanto em relação à escola teve uma repercussão negativa no modo como é socialmente visto o professor; em segundo lugar, a escolarização massiva e o conseqüente crescimento exponencial do número de professores conduziram à desvalorização do seu estatuto profissional; em terceiro, a emergência de novas formas de regularização, aos diferentes níveis dos sistemas escolares, e de divisão do trabalho, nos estabelecimentos de ensino, traduziram-se em uma “proletarização” tendencial do ofício do professor.

Para Mizukami (2002), a formação de professores é um processo de desenvolvimento para a vida toda. A formação permanente tem o papel de descobrir a teoria para ordená-la, fundamentá-la, revisá-la e combatê-la, se for preciso. Seu objetivo é remover o sentido pedagógico comum, a fim de recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa.

A autora também afirma que a formação continuada tem sido realizada por meio de cursos de curta duração, meramente instrumentais, estando tais cursos a serviço de determinadas políticas públicas ou de reformas educacionais. Um aspecto dessas políticas fortemente criticado é o da primazia atribuída aos livros didáticos, que são encarados como complemento à entrega de algum pacote didático e como compensadores dos maus salários e do escasso tempo disponível para os professores se atualizarem e preparem suas aulas.

De acordo com Nascimento (2007), a utilização do livro didático carece de

determinadas ponderações. Sem descartar previamente sua utilidade, assumimos uma postura crítica quanto ao uso desta ferramenta didática no processo de ensino. Não podemos deixar de lado uma conduta criteriosa de sua abordagem, principalmente quando o reconhecemos como um recurso que pode ajudar ou interferir negativamente no complexo processo de aprendizagem e aprendizagem.

Investigando a escola e todos os aspectos, as atividades propostas no subprojeto foram iniciadas em março de 2010. Dentre todo o contexto, optamos por desenvolver esse trabalho no olhar para formação de docentes do Ensino Fundamental. Com a escolha das escolas e de dois professores supervisores, vinte discentes foram selecionados. O grupo foi dividido pela disponibilidade de horários entre professores supervisores e alunos bolsistas, cada escola tendo ficado um professor supervisor e dez alunos.

No primeiro semestre, cada aluno bolsista desenvolveu vinte horas de atividades, sendo dez horas de observação na escola e o restante de estudo de referencial teórico e produção de relatórios. Pelo fato de a escola ser bastante extensa, as observações foram divididas entre os dez alunos bolsistas, sendo o grupo separado em duas duplas e dois trios. Foi observado o espaço físico e produzido um relatório intitulado de OB01; os ambientes de ensino e aprendizagem e os recursos humanos geraram o relatório OB02;

o

projeto político pedagógico e o regimento, o OB03.

Além da observação do espaço físico, os bolsistas acompanharam o professor supervisor em suas aulas, o que gerava semanalmente um relatório nomeado SL. Outro relatório produzido semanalmente foi nomeado de RL, além da ficha de registro (FR), que resumidamente relata todo o trabalho realizado na semana por cada bolsista e pelo professor supervisor. No entanto, o RL se referia as reuniões com todo o grupo, gerando um relatório que pudesse descrever a memória das nossas reflexões e observações realizadas ao decorrer da semana.

Neste trabalho, optamos por relatar as observações constatadas com o corpo docente de Matemática e registradas no relatório OB02, fruto das pesquisas realizadas por meio de entrevistas formais e informais. Essas observações foram feitas com relação ao número de docentes, situação contratual, formação inicial e continuada. Os professores foram entrevistados sobre suas aspirações didáticas, conflitos institucionais, preocupação com conteúdo, dificuldades em lidar com a dinâmica de ensino, processo de avaliação do trabalho discente, o trabalho com livro didático e as atividades desenvolvidas na escola.

A escola tem um total de sessenta e dois docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental e vinte e quatro dos anos finais do Ensino Fundamental, dentre os quais quatro estão atuando como professores de Matemática, sendo que apenas um é contratado e o restante é efetivo. Nessa busca, constatamos que na referida escola existe também um professor de reforço para a disciplina de Matemática, sendo este concursado pela prefeitura e efetivo nessa escola.

A instituição sempre procura propor a formação continuada dos docentes, informando aos professores as palestras, oficinas, encontros, entre outros. São fixados cartazes na sala dos professores ou pela comunicação entre eles, supervisores e direção. São oferecidos pela instituição e pela Secretária Municipal de Educação, Esporte e Lazer (SMEEL), constantemente, seminários extra-turno, palestras e cursos no Centro Municipal de Aperfeiçoamento Permanente de Professores (CEMAP).

A avaliação dos docentes ocorre anualmente em uma avaliação de desempenho individual, que é estipulada pela SMEEL. Os critérios de avaliação são: envolvimento, participação e o compromisso no desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico da unidade em que estiver atuando; o permanente investimento em sua formação acadêmica em instituições credenciadas ou em cursos promovidos ou aprovados pela SMEEL; o desenvolvimento do trabalho e os efetivos avanços no desempenho escolar dos alunos; a dedicação exclusiva ao magistério e o compromisso ético profissional do educador. Somente são submetidos a essa avaliação os professores que são efetivos.

É necessário ressaltar que, dos cinco docentes que trabalham com disciplina de Matemática na instituição, um atua como professor de reforço, ficando responsável por retirar dúvidas dos alunos surgidas no decorrer das aulas, em um atendimento que ocorre de segunda-feira a sexta-feira em extra-turno. Os alunos do período matutino podem ser atendidos no período vespertino, sendo que este atendimento é voltado para todas as séries inseridas na escola. Neste horário também ocorrem jogos de xadrez.

A escola possui quatro docentes atuantes em sala de aula, os quais procuram trabalhar com as novas metodologias de ensino. Isso pode ser percebido pelo fato de terem sido citados trabalhos desenvolvidos com paródias, jogos, data show e vídeo. No momento, esses professores utilizam o livro didático, ou seja, eles afirmaram que os alunos realizam os exercícios propostos e leitura do conteúdo do livro. Três desses docentes relatam que, além do livro didático oferecido pela escola, utilizam outras bibliografias. O docente que está atuando no momento como professor de reforço afirmou que o livro “deixa o professor preguiçoso”.

As entrevistas realizadas com os cinco professores de Matemática e Desenho

Geométrico da escola tiveram como objetivo conhecer o perfil desses professores e suas aspirações. Nesse contexto, três docentes possuem Licenciatura Plena em Matemática, um possui Curso técnico de Engenheiro Agrônomo e um Bacharelado em Engenharia Elétrica, sendo que, dos quatro professores que estão atuando em sala de aula, dois lecionam apenas a disciplina Matemática, um apenas Desenho Geométrico e um leciona ambas as disciplinas.

Dos cinco professores de Matemática do quadro docente dessa escola, dois atuam em duas áreas, um na Docência e na Saúde e o outro na Docência e na Agronomia, e os outros três atuam apenas como professores de Matemática.

Nas entrevistas e questionários realizados com esses professores, percebe-se que eles esperam, para um futuro próximo, a melhoria salarial; julgam necessários, ainda, a melhoria nas condições estruturais da escola, o melhor acesso ao laboratório de informática, a redução de carga horária sem reduzir o salário e um maior compromisso com o processo de ensino e aprendizagem da prefeitura.

Outra questão a ser destacada é a preocupação de 80% desses professores que atuam com a Matemática na sala de aula: a preocupação com relação ao cumprimento do planejamento da escola, com relação exclusivamente, aos conteúdos.

Os professores de Matemática afirmam que, sempre que possível, procuram trabalhar os conteúdos relacionando-os com os projetos desenvolvidos na escola, como por exemplo, o projeto da Copa que aconteceu neste mesmo ano, em que, na disciplina de Matemática, uma professora estava trabalhando com gráficos sobre assuntos da Copa, propondo que cada aluno construísse o seu gráfico sobre um assunto diferente dos demais.

Todos os cinco professores têm conhecimento sobre o processo de avaliação do trabalho docente, mas apenas dois realizam essa avaliação, pois dois estão no período probatório e um é contratado. Dois professores consideram que esta avaliação deve ser reestruturada.

Dos cinco professores, três procuram realizar a formação continuada, em cursos que geralmente são oferecidos no CEMAP. Atualmente, nenhum desses professores está realizando cursos de formação continuada, pois todos estão com muitas aulas no momento e não têm tempo disponível.

ANÁLISE

Iniciaremos a análise com o levantamento que realizamos, segundo o qual os professores que atuam no período regular afirmam utilizar outras bibliografias para ministrarem suas aulas. Mizukami (2002) argumentou que o livro didático pode ser

visto como compensador do escasso tempo disponível para os professores se atualizarem e preparem suas aulas. No entanto, para Nascimento (2007), o livro didático deve ser abordado com uma conduta criteriosa.

Todos os professores entrevistados afirmaram trabalhar com as novas metodologias de ensino, de formas variadas; e ainda, procuram sempre que possível inseri-las nos projetos desenvolvidos pela escola. Ao realizar trabalhos com as novas metodologias, Santos e Duboc (2004) nos remetem a pensar que os professores desenvolvem a competência em habilidades técnico-pedagógicas, envolvendo basicamente as tarefas do ensino.

Percebeu-se na entrevista com os professores um descontentamento com relação às condições estruturais da escola, ao acesso ao laboratório de informática, à carga horária, ao compromisso com o processo de ensino e aprendizagem e ao salário. De acordo com Canário (2006), os professores passam por uma crise de identidade profissional, sendo um dos motivos o crescimento exponencial do número de professores, que conduziu à desvalorização do seu estatuto profissional.

Nessa escola, observou-se que os professores entrevistados têm o hábito de realizar a formação continuada, sendo esta é divulgada pela escola por meio de cartazes fixados na sala dos professores. Para Mizukami (2002), a formação continuada tem como objetivo recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos e os esquemas teóricos que sustentam a prática educativa. Esses professores, segundo Santo e Duboc (2004), ainda desenvolvem a competência de investimento na própria formação, que seria nada mais do que um investimento na tarefa pedagógica e no exercício profissional geral.

CONCLUSÃO

Consideramos que embora o livro didático seja uma ferramenta indispensável para o professor, contudo não é suficiente para que o docente desempenhe suas ações pedagógicas; ele deve sempre estudar esse livro paralelamente a teorias e ressaltando a melhor metodologia e ser considerada.

O uso de novas metodologias de ensino e a forma como são desenvolvidas em sala de aula são muito interessantes, pois conduzem ao aluno a motivação, o interesse e a

segurança com relação ao processo de ensino e aprendizagem. Fica evidente que trabalhar com essas metodologias é ter mais trabalho, mas sem sombra dúvidas é muito gratificante, para o professor, saber que desempenhou sua função.

O descontentamento dos professores com relação à parte financeira oferecida

pelo município fica evidente, mas se fôssemos pensar apenas nisso, estaríamos todos desmotivados, sem comprometimento, adoentados e nostálgicos.

Em relação ao apoio que a escola oferece na formação dos docentes, realizada por meio de cartazes os professores, dificilmente se interessarão a realizar cursos. Como já foi relatado, essa formação é de grande importância para a vida acadêmica do professor, pois é realizando cursos como esses que os docentes terão a oportunidade de relacionar práticas vivenciadas em sala de aula com teorias ainda não estudadas. Existe a necessidade do diretor escolar e da supervisora em incentivar o professor no seu cotidiano, informando-lhe com detalhes acerca dos cursos e seus objetivos.

Assim, nesse primeiro semestre, pudemos perceber a estrutura da escola e ter o primeiro mapeamento dos professores e do seu cotidiano escolar, para que, ao longo do desenvolvimento do PIBID, possamos juntos, construir a formação profissional de cada um e verificar as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas.

5. Referências

- BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> acesso em 06.set.2010.
- CANÁRIO, Rui. *A escola te futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MIZUKAMI, M. G. N. *Formação de professores: concepções e problemática atual*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- SANTOS, S. M. M e DUBOC, M. J. O. *Profissionalidade: Saberes e Autonomia Docente*. Ponta Grossa, PR: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2004.
- NASCIMENTO, M. J. A. A Contextualização no Livro-Texto da 1º série do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA-ENEM. Belo Horizonte. *Anais do IX ENEM*, Belo Horizonte, 2007.

PIBID – UM RELATO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

Aliandra Ferreira de Jesus –
ILEEL/UFU¹ Patrícia Guimarães
Costa – ILEEL/UFU² Paula Godoi
Arbex – ILEEL/UFU³

Este trabalho desenvolve-se no contexto do PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, que tem por objetivo estreitar os laços entre a universidade e a educação básica, pela valorização do trabalho dos docentes e do cotidiano escolar. O PIBID visa, ainda, motivar os licenciandos para que esses possam, futuramente, atuar na educação básica e promover sua melhoria.

Através da participação da Universidade Federal de Uberlândia nesse programa, pôde-se estabelecer uma parceria entre a universidade e uma escola estadual, onde realizamos as observações de aula aqui relatadas.

Para desenvolver nosso projeto, contamos com o auxílio de professores e colaboradores da escola em questão. Neste contexto, um grande passo foi o primeiro contato com a sala de aula, o coração da escola, um ambiente de troca constante de conhecimento. Nós, bolsistas licenciandas do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, tivemos a oportunidade de observar aulas de Português, nosso futuro campo de atuação na escola.

Conhecida na cidade de Uberlândia pelo grande número de aprovados nos processos seletivos para ingresso na UFU, a escola onde desenvolvemos nosso projeto é referência em qualidade de ensino, motivo de satisfação, mas também de preocupação. Isso se dá devido ao grande número de alunos matriculados.

Em nossa observação de aula, o primeiro agravante percebido foi justamente a quantidade de alunos por sala, o que gera desconforto e falta de atenção dos discentes. As aulas que escolhemos observar foram as da professora supervisora do projeto na escola e notamos que, em diversas ocasiões, a docente apresentou dificuldade para conter os alunos e iniciar o conteúdo preparado.

¹ Graduanda do Curso de Letras – UFU. E-mail: aliandra.ufu@gmail.com.

² Graduanda do Curso de Letras – UFU. E-mail: paty.guimaraes1991@hotmail.com.

³ Professora do Instituto de Letras e Linguística e Coordenadora do Subprojeto Língua Portuguesa do PIBID. E-mail: pgarbex@ufu.br.

Com o auxílio do livro didático, a docente trabalhou o tema da aula, “Particularidades dos Numerais”. Todos os discentes possuem um exemplar do livro em questão, *Português e Linguagem* dos autores William Cereja Roberto e Thereza Cochar Magalhães.

Para iniciar a abordagem de sua aula, a docente questionou os alunos em relação ao conhecimento prévio do tema, e em resposta os discentes fizeram inúmeras indagações, por ser a princípio um tema “fácil”, mas que deixava espaço para muitas dúvidas. Para sanar as dúvidas, a docente sugeriu aos discentes que acompanhassem no livro didático o desdobramento deste tema.

A docente utilizou alguns exemplos para explicar o processo de escrita de um numeral em um texto. No decorrer da explicação, ela fez a seguinte observação em relação a esse tema; segundo ela, em algumas vezes, o numeral irá substituir o substantivo na frase. Diante dessa observação, os alunos fizeram alguns questionamentos.

Para sanar as dúvidas, a docente escreveu algumas frases no quadro negro, com as quais os discentes puderam se identificar, por se tratarem de frases ligadas ao seu cotidiano. Assim, ela conseguiu interagir com a turma e tirar todas as dúvidas. A docente, então, começou a fase de aplicação de exercícios, os quais ficaram para a aula seguinte.

Devido ao grande tempo que a docente perdeu tentando conter a turma, o conteúdo previamente preparado não pôde ser concluído, adiando sua finalização para uma outra aula, o que prejudicou o andamento da turma.

Observando outra aula, percebemos que o contexto desta turma era diferente em relação à maioria das turmas observadas. Por se tratar de um número menor de discentes na sala de aula, a docente conseguiu trabalhar todo o conteúdo previamente preparado.

Tratava-se de uma turma participativa e que chamou a atenção por querer sempre ir além do que o livro didático oferecia. O tema proposto para a turma, as “Particularidades dos Numerais”, é um dos temas do livro *Português e Linguagem*, dos autores William Cereja Roberto e Thereza Cochar Magalhães.

O mesmo tema foi proposto às demais turmas observadas, porém, na turma em questão, houve um grande diferencial, pois o centro das atenções era a docente, e os discentes indagavam-na em relação ao conteúdo que poderia ser cobrado em processos seletivos. Devidamente preparada, a docente se colocava à disposição para sanar todas as dúvidas existentes.

A docente conseguiu atingir seu objetivo, os discentes aprenderam o conteúdo e

acrescentaram à aula o que já sabiam, enriquecendo o tema. Ao final da aula, a professora sugeriu um trabalho extraclasse para enriquecer o conteúdo que seria trabalhado no encontro

seguinte. A docente lembrou, ainda, aos alunos, sobre os espaços que eles poderiam usar, como biblioteca e a sala de computadores.

A aula observada pode ser considerada um exemplo de aula dinâmica, com os discentes atentos a tudo o que ocorria em sala de aula, e a quantidade de perguntas e respostas naquele contexto funcionava como um fio condutor, levando e trazendo informações a todos ali presentes.

Quanto aos recursos utilizados pela docente, em sala de aula ela tem acesso ao livro didático e o quadro negro. A docente e os discentes podem, também, contar com a opção de espaços extraclasse, como biblioteca, sala de vídeo, sala de computadores e anfiteatro, usados constantemente por suas turmas em diferentes atividades.

Para finalizar nosso relato, não podemos deixar de mencionar o amor pela profissão, algo reconhecível na professora supervisora do projeto na escola, que foi aquela cujas aulas escolhemos observar. Mesmo com o desgaste de uma aula com aproximadamente 40 alunos adolescentes, em que se perde grande parte do horário tentando contê-los para finalmente começar o conteúdo previamente preparado, a docente leva sempre um sorriso no rosto, pronta para mostrar seu melhor no horário seguinte. Isso nos faz pensar como o professor é, antes de tudo, um transmissor de conhecimento.

A experiência aqui relatada leva-nos, assim, à conclusão de que a observação de aula é uma etapa muito importante para aqueles que futuramente serão professores. Tal vivência mostra-se essencial para que, quando viermos a exercer a profissão, possamos levar o conhecimento adquirido na Universidade e na vida a inúmeros alunos, com seriedade, sensibilidade e determinação.

Palavras-chave: PIBID. Observação de aula. Prática docente.

PIBID: UMA INVESTIGAÇÃO DO ESPAÇO FÍSICO DA ESCOLA

camilalana20@gmail.com

Camila Oliveira Lana – ILEEL/UFU¹

Daniela Midori Oda Faria – ILEEL/UFU²

Sabrine de Souza Barbosa – ILEEL/UFU³

Este trabalho foi desenvolvido a partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participamos, e tem como objetivo incentivar o magistério e os estudantes de licenciatura plena. Visa também proporcionar experiências aos futuros professores com a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar.

Nossa investigação, realizada em uma escola estadual na cidade de Uberlândia-MG, teve tema “O espaço físico da escola”. Salas pequenas, laboratório sem instrumentos para pesquisa, livros no chão por falta de estantes, foram esses os tópicos que nos chamaram atenção quando observamos o ambiente escolar.

Para atender às necessidades dos discentes, a escola dispõe de três quadras de esportes, sendo duas cobertas e outra não, o que ajuda na execução das atividades físicas dos alunos; uma sala destinada aos professores, na qual possui um computador; uma biblioteca também com computador; laboratório de química e biologia; laboratório de informática; sala de multimídia; secretaria para o atendimento escolar.

A biblioteca possui muitos exemplares, alguns volumes chegam a ficar no chão por não haver a quantidade adequada de estantes para comportar parte dos livros. Mesmo com as tecnologias inovadoras, consideramos importante o contato dos alunos com os livros, a própria professora de Língua Portuguesa, em certas ocasiões, leva os alunos para ter aulas na biblioteca, utilizando os livros e o próprio espaço diferente da sala de aula.

Os laboratórios para as aulas de química e biologia são bastante amplos, porém os instrumentos de pesquisa de biologia e química são escassos; em certos momentos, temos a impressão de que é apenas uma sala, maior do que as outras. Os laboratórios

¹ Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: camilalana20@gmail.com

² Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: dani_elamidori@hotmail.com

³ Graduanda do Curso de Letras da UFU – e-mail: sabrinedesouza@yahoo.com.br

existem, mas são pouco utilizados. Sobre a sala de informática, os próprios alunos nos

disseram que nunca a frequentam.

A sala de multimídia mostra-se bastante eficiente, pois, mesmo que lentamente, surgem no âmbito escolar novos recursos, como o datashow, que alguns professores utilizam para ilustrar suas aulas e a que os alunos recorrem quando apresentam e executam seus trabalhos.

Outra questão bastante relevante que observamos é a ausência de acessibilidade para portadores de deficiência física. A escola possui diversas escadas e nenhuma rampa para os deficientes. Sabemos que as campanhas em favor da acessibilidade é um assunto bastante atual e que a escola em pesquisa é uma escola antiga, porém, temos sempre que nos adequar às necessidades, assim como estamos nos adequando às tecnologias. Fala-se muito em “escolas inclusivas”, porém grande parte da comunidade com deficiência fica sem o seu direito de ir e vir nas escolas.

As salas de aula são pequenas em relação ao número total de estudantes, os alunos estão sempre em contato físico uns com os outros por causa do espaço limitado, e isso gera muita conversa entre os alunos dispersando a atenção das aulas. Quando nós, bolsistas do subprojeto Língua Portuguesa do PIBID, fomos fazer a atividade de observação de aulas, tivemos que colocar nossas mesas e cadeiras na porta da sala, pois a sala não comportava mais mesas nem cadeiras.

Sabemos que esta não é uma realidade exclusiva da escola pesquisada, por isso refletimos que o espaço físico escolar deve ser também alvo de investimentos e melhoras. Acreditamos que o ambiente físico é um elemento muito importante para o bom desenvolvimento da aula e da aprendizagem dos alunos. Como exemplo disso, notamos que os professores não podem desenvolver atividades em grupo devido à falta de espaço.

Os estudantes passam um bom tempo no espaço escolar, sendo, então, necessário haver um espaço agradável para o estudo e para o desenvolvimento da aprendizagem, e também para um bom desempenho dos professores. O espaço físico e a aprendizagem devem, pois, estar em consonância, não se podendo considerá-los separadamente.

Palavras chave: PIBID. Espaço físico. Aprendizagem.

PIBID: UMA NECESSIDADE FRENTE A PRECARIZAÇÃO DO ENSINO

priscilasociais@gmail.com

Priscila Souza de

Carvalho Lucília Mendes de

Oliveira e Silva

Resumo: Este trabalho pretende mostrar algumas primeiras reflexões sobre os resultados iniciais da implementação do subprojeto PIBID-Sociologia na Escola Estadual do Bairro Jardim das Palmeiras. Tendo em vista a importância do projeto para a escola, para os alunos e para os bolsistas pretendemos entender se o PIBID consegue realmente estimular os graduandos ao exercício da docência. Esta análise terá como base a experiência de algumas das atividades propostas e desenvolvidas dentro do planejamento anual do subprograma, e o resultados obtidos pelas mesmas, assim como as propostas gerais do projeto PIBID-UFU.

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) tem por objetivo aproximar a Universidade e a Educação Básica Pública, pela valorização do trabalho dos docentes e do cotidiano escolar e oferecendo bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais para fazerem estágios nas escolas públicas. Por meio do convívio de forma mais ampla, da criação e execução de atividades, da interdisciplinariedade na escola a proposta é que aja uma formação mais ampla dos graduandos de Ciências Sociais, para além daquela já fornecida pelo curso, e uma revalorização da docência e das relações entre universidade, escola e sociedade .

Através do diálogo entre a universidade e a Escola o subprojeto PIBID-Sociologia visa também fomentar e desenvolver atividades que complementem o cotidiano da sala de aula e que alcançassem a formação cidadã dos alunos de escola pública estimulando os mesmos ao estudo da disciplina Sociologia.

De acordo com o projeto geral do PIBID é fundamental que os licenciandos, ou bolsistas, conheçam bem a escola na qual irão atuar para raciocinarem com base na prática e no cotidiano escolar, identificando as lacunas, as possibilidades metodológicas,

a estrutura física e humana da escola para assim desenvolver a ação docente em suas atividades.

Usaremos como aporte teórico para compreender a escola e a docência a concepção, segundo a qual, a escola deve ser entendida historicamente dentro das relações sociais a que pertence, enquanto uma instituição social, sendo assim ela cumpre um papel determinado dentro de uma disputa de interesses. Dentro de uma disputa porque é o espaço que organiza conteúdos, concepções de mundo, para dar contato de interesses e necessidades de classe. Sendo assim educação é o desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta desses interesses e necessidades) ,(Frigotto, 2003). E ainda para entender melhor o papel da educação podemos citar Meszaros:

Além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente.(Meszaros in Frigotto p.26)

O Brasil vem passando por uma reforma educacional iniciada ainda no fim da década de 80, e que teve um grande avanço em sua consolidação com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB em 1996. A reforma tem como perspectiva central, dentro da perspectiva da classe dominante, justamente o que trata Meszaros e Frigotto, ou seja, adequar a realidade escolar à certos interesses de classe, no caso atual no contexto de uma Brasil neoliberal, formação do trabalhador polivalente e capaz de responder às novas necessidades técnicas do mercado.

Neste sentido é necessário entender a escola como um direito garantido na constituição, ou seja, a necessidade social de ambas as classes de educação, de ser capaz de reproduzir a sociedade vigente, daí a educação pública e gratuita: pela necessidade de força de trabalho capaz de conduzir seu trabalho frente as transformações contantes do mercado. Mas a escola serve a esse interesse do mercado, mas também com a educação pública se abre a possibilidade de uma educação cidadã, mas isso depende de disputa da organização dos processos de dos conteúdos escolares, e isso tudo exige recurso e política pública.

O que temos hoje nas escolas públicas é a expressão de uma educação voltada para o mercado, que não exige uma formação integral do homem que seja capaz de elaborar uma concepção de mundo uma práxis social entorno dos interesses do grupo social do qual é

oriundo (Gramsci, 1981); é a expressão da formação do capital, humano, nesse sentido se a educação como gasto de Estado, e num contexto neoliberal de Estado mínimo, temos a escola que não consegue valorizar e incentivar a docência e a formação cidadã. É entendemos nesse sentido frente a esse quadro de contradições da escola, e consequente precarização da escola que tem seus recursos muito a quem da demanda da educação que surge o PIBID.

Para que esse raciocínio sobre a prática e o cotidiano escolar, a qual o PIBID propõe, se concretize é importante que seja feita uma análise pedagógica da escola, como é feita no início do programa. No entanto, esta análise deve ir além da observação da estrutura física e humana da escola enquanto algo resumido a números. Devemos pensar na relação a função de cada funcionário da escola para o funcionamento da mesma, a relação entre a estrutura da escola, seja dos pátios ou das próprias salas de aula, e o estímulo dos alunos para as aulas.

A estrutura física da escola pode influenciar nas formas de sociabilidade entre os alunos; a organização da sala de aula e seus materiais pedagógicos, ou até mesmo a inexistência deles, pode incentivar ou desmotivar os alunos para estudarem. Muitas vezes falta um espaço na escola onde os alunos possam se expressar ou construir junto com a escola, de forma a sentirem que aquele espaço também os pertence e por isso deve ser preservado. Esta falta de espaço para expressão dos alunos, principalmente no Ensino Médio, também acontece durante as aulas. Mesmo quando os professores tem um discurso crítico sobre a educação e a metodologia, em sala acaba por manterem a postura conservadora, não democrática por partirem do pressuposto que os alunos não saberão lidar com essa liberdade, mesmo que pequena, e tornarão a aula em bagunça.

Através da experiência do PIBID-Sociologia na Escola Jardim das Palmeiras pudemos perceber que, para além da falta de recurso- que é um problema sem dúvida, quando se fornece aos alunos uma atividade com o embasamento teórico da disciplina mas na qual ele pode realmente se expressar e opinar se consegue avançar bastante na conquista da confiança e respeito por parte deste adolescente, a construção do conhecimento e do sentido deste conhecimento deixa de ser unilateral e o interesse do

aluno aumenta.

As condições da docências, numa escola com recursos físicos e humanos precarizados, sem perspectiva de investimento público de real magnitude na resolução das mesmas questões, além da precarização em si e da desvalorização salarial e consequente perda de status social do professor, a postura dos professores e alunos nas aulas assistidas durante os estágios, é o quadro que leva a necessidade de se fomentar programas como o PIBID.

Programa cujo o foco é a iniciação à docência de licenciados, mas não somente esse primeiro contato com a realidade escolar em seu âmago, mas também um incentivo à docência depois e formados. Quando se encontra uma realidade tão complexa e profissionais que estão na escola desestimulados, cansados e sem vontade de pensar mudanças possíveis para a melhoria do ambiente escolar o incentivo pode ser mais uma tarefa complicada.

PIBID – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

Daniela Bernardes Vasconcelos –
ILEEL/UFU¹ Elaine Amélia
Morais – ILEEL/UFU² Letícia
Alves Moraes – ILEEL/UFU³

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa aprimorar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de ensino. O PIBID, busca, ainda a interação entre ensino superior e educação básica, de modo a estabelecer ações que contribuam para a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

O presente trabalho surge no contexto do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID- UFU, e resulta de atividades ocorridas em uma escola da rede estadual, na cidade de Uberlândia, selecionada como local para o desenvolvimento do subprojeto em questão.

Antes de iniciarmos as atividades na escola, sentimos a necessidade de entender quais as expectativas dos alunos quanto ao conteúdo didático, à metodologia utilizada, à interação aluno-professor e aluno-aluno, e também quais seus receios e suas impressões sobre o convívio dentro do ambiente escolar como um todo. Para empreender tal investigação, decidimos elaborar um questionário direcionado voltado aos discentes.

Na criação do questionário, preocupamo-nos em abordar, nas primeiras questões, o contexto social em que os alunos estão inseridos. Em seguida, elaboramos perguntas que pudessem nos direcionar quanto à interação deles na escola, quais as dificuldades enfrentadas, quais os seus anseios e necessidades a serem supridas, com quais disciplinas se identificam mais e o que deveria ser modificado para a melhoria do ensino.

Finalizando o questionário, nosso foco foram as aulas de língua portuguesa, como são ministradas, a receptividade dos alunos em relação ao material didático dessa disciplina, tais como livros didáticos, obras literárias, filmes, músicas e materiais extras, selecionados pelos professores.

Além de tentar entender os alunos, percebemos também ser necessário compreender o papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para tanto, procedemos à elaboração de outro questionário, destinado aos docentes.

Mais uma vez, as

¹ Graduanda do Curso de Letras – e-mail: dani_b_vasconcelos@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Letras – e-mail: elaineamelia.morais@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Letras – e-mail: leticy_moraes@yahoo.com.br

perguntas visavam conhecer o contexto social em que eles se inserem. Em seguida, solicitamos informações sobre a situação dos professores diante do estado, se são ou não efetivados.

Continuando, preparamos questões que abordassem diferentes aspectos: quais dificuldades têm os professores ao lidar com a dinâmica do ensino, quais instrumentos de avaliação são adotados, se existe autonomia na escolha dos materiais didáticos, se esses materiais são relacionados com outras abordagens e se são coerentes com as atividades desenvolvidas na escola. Tais perguntas objetivavam nos dar uma visão geral do ambiente em questão, sob a perspectiva dos professores.

Dando seguimento ao questionário docente, desenvolvemos questões tais como: há a participação do professor no processo de escolha da proposta didática da escola?; em relação à formação inicial ou continuada, qual é a situação dos docentes e quais expectativas futuras sobre o assunto?; qual metodologia é usada nas atividades extraclasse?; ocorre atendimento ou reforço das aulas para os alunos?, entre outras.

Por fim, perguntamos aos professores se participavam de algum projeto na escola, quais eram suas preocupações centrais com relação ao material didático e, sobretudo, qual método utilizavam em sala de aula.

Consideramos que, por meio das perguntas contidas em ambos os questionários, obteríamos informações iniciais, importantes para nos auxiliar no desenvolvimento de nosso projeto. A aplicação dos questionários visaria, pois, ajudar-nos a entender a fundamentação ideal para uma formação docente sólida e construir nossos métodos próprios em sala de aula.

Tendo os questionários respondidos pelos discentes, fizemos uma primeira análise dos dados obtidos e, então, pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, gostam da escola em que estudam. O que nos chamou mais atenção foi a questão de a maioria ser favorável a que as disciplinas literatura, redação e português não fossem separadas, como atualmente acontece na escola.

Em comparação aos alunos, que receberam as perguntas do questionário de modo receptivo, ao aplicarmos os questionários junto aos professores, notamos não ter havido uma boa receptividade à proposta.

Também percebemos, nas respostas dos professores, um certo padrão, como por

exemplo na resposta quanto à escolha do material didático, em que quase todos responderam que cada professor tem autonomia sobre qual método usar em sala de aula. Algo importante a comentar são as respostas dadas sobre qual tipo de escrita os alunos produzem. As respostas foram unânimes: textos relacionados à internet. Constatamos, assim, que esses alunos

escrevem apenas no computador, com uma linguagem sem cobranças com relação à norma culta, como o MSN, que é um diálogo escrito informalmente, e que não estão acostumados a produzir textos relacionados a uma escrita padrão.

Concluimos que estes questionários puderam, de certa forma, promover um contato inicial com a escola, mostrando-nos a importância do professor e também do aluno, bem como a interação entre eles. Quanto às atividades didáticas no ensino do português, as respostas mostraram ser imprescindíveis as atividades extraclasse que complementam o ensino em sala de aula, a escolha ideal de materiais didáticos e materiais complementares, a necessidade de bom relacionamento em toda escola, com a interação professor/aluno, aspectos estes que facilitam o ensino em classe. Enfim, a aplicação destes questionários trouxe a nós, bolsistas, informações relevantes sobre a realidade escolar e, de certa forma, incentivou-nos à docência.

Notamos, com essa experiência, que existem dificuldades, sobretudo na escrita, por parte dos alunos. Julgamos, ainda, que essas informações foram essenciais, ao trazer para nós temas para futuras discussões, como, por exemplo, a necessidade de propostas de atividades no âmbito escolar que possam transformar as aulas de Português. Também com o propósito de ajudar os professores, essa atividade pode nos mostrar caminhos sobre como construir nosso projeto dentro da escola, de modo colaborativo com os alunos e os professores.

Palavras-chave: PIBID, questionário, escola.

PIBID – UMA PROPOSTA DE INVESTIGAÇÃO NA ESCOLA

Daniela Bernardes Vasconcelos –
ILEEL/UFU¹ Elaine Amélia
Morais – ILEEL/UFU² Leticia
Alves Moraes – ILEEL/UFU³

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa aprimorar a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, promovendo a inserção dos licenciandos no cotidiano escolar da rede pública de ensino. O PIBID, busca, ainda a interação entre ensino superior e educação básica, de modo a estabelecer ações que contribuam para a qualidade do ensino nas escolas da rede pública.

O presente trabalho surge no contexto do Subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID- UFU, e resulta de atividades ocorridas em uma escola da rede estadual, na cidade de Uberlândia, selecionada como local para o desenvolvimento do subprojeto em questão.

Antes de iniciarmos as atividades na escola, sentimos a necessidade de entender quais as expectativas dos alunos quanto ao conteúdo didático, à metodologia utilizada, à interação aluno-professor e aluno-aluno, e também quais seus receios e suas impressões sobre o convívio dentro do ambiente escolar como um todo. Para empreender tal investigação, decidimos elaborar um questionário direcionado voltado aos discentes.

Na criação do questionário, preocupamo-nos em abordar, nas primeiras questões, o contexto social em que os alunos estão inseridos. Em seguida, elaboramos perguntas que pudessem nos direcionar quanto à interação deles na escola, quais as dificuldades enfrentadas, quais os seus anseios e necessidades a serem supridas, com quais disciplinas se identificam mais e o que deveria ser modificado para a melhoria do ensino.

Finalizando o questionário, nosso foco foram as aulas de língua portuguesa, como são ministradas, a receptividade dos alunos em relação ao material didático dessa disciplina, tais como livros didáticos, obras literárias, filmes, músicas e materiais extras, selecionados pelos professores.

Além de tentar entender os alunos, percebemos também ser necessário compreender o papel do professor, no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para tanto, procedemos à elaboração de outro questionário, destinado aos docentes.

Mais uma vez, as

¹ Graduanda do Curso de Letras – e-mail: dani_b_vasconcelos@hotmail.com

² Graduanda do Curso de Letras – e-mail: elaineamelia.morais@gmail.com

³ Graduanda do Curso de Letras – e-mail: leticy_moraes@yahoo.com.br

perguntas visavam conhecer o contexto social em que eles se inserem. Em seguida, solicitamos informações sobre a situação dos professores diante do estado, se são ou não efetivados.

Continuando, preparamos questões que abordassem diferentes aspectos: quais dificuldades têm os professores ao lidar com a dinâmica do ensino, quais instrumentos de avaliação são adotados, se existe autonomia na escolha dos materiais didáticos, se esses materiais são relacionados com outras abordagens e se são coerentes com as atividades desenvolvidas na escola. Tais perguntas objetivavam nos dar uma visão geral do ambiente em questão, sob a perspectiva dos professores.

Dando seguimento ao questionário docente, desenvolvemos questões tais como: há a participação do professor no processo de escolha da proposta didática da escola?; em relação à formação inicial ou continuada, qual é a situação dos docentes e quais expectativas futuras sobre o assunto?; qual metodologia é usada nas atividades extraclasse?; ocorre atendimento ou reforço das aulas para os alunos?, entre outras.

Por fim, perguntamos aos professores se participavam de algum projeto na escola, quais eram suas preocupações centrais com relação ao material didático e, sobretudo, qual método utilizavam em sala de aula.

Consideramos que, por meio das perguntas contidas em ambos os questionários, obteríamos informações iniciais, importantes para nos auxiliar no desenvolvimento de nosso projeto. A aplicação dos questionários visaria, pois, ajudar-nos a entender a fundamentação ideal para uma formação docente sólida e construir nossos métodos próprios em sala de aula.

Tendo os questionários respondidos pelos discentes, fizemos uma primeira análise dos dados obtidos e, então, pudemos perceber que os alunos, em sua maioria, gostam da escola em que estudam. O que nos chamou mais atenção foi a questão de a maioria ser favorável a que as disciplinas literatura, redação e português não fossem separadas, como atualmente acontece na escola.

Em comparação aos alunos, que receberam as perguntas do questionário de modo receptivo, ao aplicarmos os questionários junto aos professores, notamos não ter havido uma boa receptividade à proposta.

Também percebemos, nas respostas dos professores, um certo padrão, como por

exemplo na resposta quanto à escolha do material didático, em que quase todos responderam que cada professor tem autonomia sobre qual método usar em sala de aula. Algo importante a comentar são as respostas dadas sobre qual tipo de escrita os alunos produzem. As respostas foram unânimes: textos relacionados à internet. Constatamos, assim, que esses alunos

escrevem apenas no computador, com uma linguagem sem cobranças com relação à norma culta, como o MSN, que é um diálogo escrito informalmente, e que não estão acostumados a produzir textos relacionados a uma escrita padrão.

Concluimos que estes questionários puderam, de certa forma, promover um contato inicial com a escola, mostrando-nos a importância do professor e também do aluno, bem como a interação entre eles. Quanto às atividades didáticas no ensino do português, as respostas mostraram ser imprescindíveis as atividades extraclasse que complementam o ensino em sala de aula, a escolha ideal de materiais didáticos e materiais complementares, a necessidade de bom relacionamento em toda escola, com a interação professor/aluno, aspectos estes que facilitam o ensino em classe. Enfim, a aplicação destes questionários trouxe a nós, bolsistas, informações relevantes sobre a realidade escolar e, de certa forma, incentivou-nos à docência.

Notamos, com essa experiência, que existem dificuldades, sobretudo na escrita, por parte dos alunos. Julgamos, ainda, que essas informações foram essenciais, ao trazer para nós temas para futuras discussões, como, por exemplo, a necessidade de propostas de atividades no âmbito escolar que possam transformar as aulas de Português. Também com o propósito de ajudar os professores, essa atividade pode nos mostrar caminhos sobre como construir nosso projeto dentro da escola, de modo colaborativo com os alunos e os professores.

Palavras-chave: PIBID, questionário, escola.

PIBID- Uma proposta de investigação no ambiente escolar

Cássia Cristina Gonçalves Simplício - UFU¹

Débora Mendes de Oliveira - UFU²

Paula Godoi Arbex - UFU³

Com o objetivo de incentivar/apoiar estudantes dos cursos de licenciatura das instituições públicas de ensino superior e valorizar exercício da docência, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

No âmbito do PIBID, o subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) trabalha com discentes do curso de Letras em parceria com duas instituições públicas de ensino da rede estadual.

Com o objetivo de sabermos qual o perfil dos alunos com quem trabalharemos, desenvolvemos um pequeno questionário com a colaboração das bolsistas e da coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa.

O questionário foi elaborado com perguntas de fácil compreensão, de modo a atingirmos todos os alunos, possibilitando a obtenção de respostas claras e objetivas sobre a relação dos discentes com o ambiente escolar, os colegas, os professores e demais funcionários da escola, bem como o ensino e os métodos de ensino adotados pela instituição e/ou pelos professores.

Os questionários foram distribuídos, com o auxílio da professora supervisora, a dois alunos de cada sala. Para que as respostas obtidas fossem autênticas e imparciais, os alunos responderam o questionário em casa e sem se identificar.

A primeira parte deste questionário surgiu como modo de identificar o aluno por sexo, etnia, renda familiar, lugar onde reside e algumas informações sobre sua vida escolar, se este participa ativamente das atividades na escola, se é assíduo e pontual, se já teve alguma reprovação e qual a série que cursa.

Em um segundo momento, o questionário aborda o aluno sobre qual a relação que este possui com a escola e pede sugestões para que o ambiente escolar e as aulas sejam mais agradáveis e produtivas. O aluno é convidado a dizer se gosta da escola, sugerir o que seria uma aula ideal e propor mudanças para tornar o ambiente escolar mais interessante.

¹ Graduanda do curso de Letras – e-mail: cassiasmith17@hotmail.com

² Graduanda do curso de Letras – e-mail: debora097@hotmail.com

³ Professora do Curso de Letras/UFU e Coordenadora do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID – e-mail: pgarbex@ufu.br

Indagamos, também, qual a contribuição do aluno para melhorar a escola onde

estuda, quais as disciplinas mais interessantes e o que poderia ser melhorado com relação ao método de ensino, para tornar mais atrativas as disciplinas pelas quais esse aluno não tem interesse.

Outro ponto que procuramos abordar com o questionário foi qual o rendimento dos alunos na escola e a relação com os professores, os outros alunos e os funcionários da escola.

Na parte final do questionário, direcionamos as perguntas para a área do nosso subprojeto; questionamos os alunos sobre as aulas de Língua Portuguesa, perguntamos se eles gostam das aulas, se gostam das propostas de leitura, se produzem textos e quais tipos de texto eles produzem.

As últimas perguntas são de extrema importância para nosso subprojeto, uma vez que ele tem como base o ensino voltado para a produção e compreensão dos diversos gêneros textuais da Língua Portuguesa.

Analisando os questionários, percebemos que os alunos parecem gostar mais do ambiente escolar em si do que dos conteúdos ministrados. Mesmo com essa constatação, o índice de reprovação é pequeno entre os alunos e grande parte deles demonstra-se participativo e empenhado em auxiliar na manutenção e melhoria do ambiente escolar como um todo, incluindo um eficiente processo de ensino/aprendizagem.

Quando questionados sobre formas de propiciar a melhoria das aulas, grande parte dos discentes criticou o número exagerado de alunos por sala de aula, o que ocasiona a falta de paciência dos professores e a restrição de aulas dinâmicas, aumentando, com isso, o desinteresse dos alunos, que só vão para a escola por serem obrigados pela família. Os alunos criticam o método utilizado pela grande maioria dos professores, consideram aulas meramente expositivas monótonas, destacam que essas aulas não despertam interesse.

Os estudantes que participaram do questionário destacam que querem aulas mais criativas, mais dinâmicas, querem usufruir dos espaços da escola, como o laboratório de informática, que às vezes, por falta de tempo, acaba sendo esquecido e, apesar de não mostrarem tanto interesse pelas aulas de português, querem ter mais acesso à biblioteca, que é apontada nos questionários como um local quase inutilizado no dia-a-dia escolar.

Grande parte dos alunos considera as aulas de Língua Portuguesa entediadas, afirmam que o modo utilizado pelos professores para ensinar o conteúdo não é satisfatório e consideram raro o acesso à leitura. Outro ponto destacado pelos alunos (ponto preocupante) é o fato de não verem necessidade e/ou sentido nas aulas em que o

professor propõe a produção de textos.

Com base na análise dos questionários, constatamos que os alunos estão dispostos a participar de processos que busquem a melhoria do ambiente escolar, bem como a melhoria das aulas de modo geral.

A aplicação dos questionários nos deu base para direcionarmos o método de trabalho a ser utilizado, de modo a atingirmos o maior número de alunos possível de forma satisfatória seguindo a proposta do subprojeto de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: PIBID- Questionário- Investigação escolar

PIBID - LÍNGUA PORTUGUESA: REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Angélica Aparecida Xavier da Cruz -
UFU/ILEEL¹ Flávia Motta de
Paula - UFU/ILEEL² Lílian Lima
Maciel - UFU/ILEEL³

O presente trabalho está vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa), do curso de graduação em Letras do Instituto de Letras e Linguística (ILEEL), na Universidade Federal de Uberlândia. O programa tem como objetivo a inserção de alunos licenciandos em Letras nas escolas da rede estadual de ensino, promovendo a interação entre ensino superior e educação básica. Além disso, visa contribuir para a capacitação dos bolsistas na prática docente.

Apresentamos parte de algumas atividades que estão sendo desenvolvidas ao longo do projeto em uma das escolas selecionadas. Centramo-nos, neste recorte, apenas na análise da prática da docente supervisora.

Para análise da prática da docência, observamos aulas em séries e períodos distintos. As observações foram realizadas nos 6º e 9º anos do ensino fundamental. Observamos 04 aulas da professora supervisora, as quais tiveram duração de 50 minutos, uma ministrada no 6º ano e as outras três no 9º ano do ensino fundamental. Ambas possuem cerca de 35 alunos, sendo a média de idade no 6º ano, de 11 e 12 anos e, no 9º ano, de 14 a 15 anos.

No 6º ano, a professora deu início as suas atividades colocando para tocar uma música, a qual já tinha sido utilizada por ela no começo do ano letivo. O objetivo dessa atividade era que os alunos fizessem uma reflexão sobre o 1º semestre e sobre seu comportamento na sala de aula. Nesse dia, a professora utilizou como recurso didático o som da escola; logo depois de tocar a música, ela deixou que os alunos falassem aquilo que eles acharam da música e o que refletiram sobre ela.

Após esse momento, a professora perguntou a cada aluno sobre o que eles acharam do semestre passado, o que eles fizeram e deixaram de fazer para ter um desempenho bom na escola e quais pontos eles deveriam melhorar. Nesse momento, todos os alunos tiveram que responder as perguntas feitas pela professora.

¹ Graduanda do curso de Letras - email: angel_axc16@hotmail.com

² Graduanda do curso de Letras - email: flavinha_m_paula@yahoo.com.br

³ Graduanda do curso de Letras - email: lilianlet@let.ufu.br

Já no 9º ano, devido à falta de energia no colégio, pois a prefeitura estava

fazendo alguns reparos na rua, os alunos foram levados para o pátio. Lá a professora os colocou em uma grande roda para discussão de alguns temas. Primeiramente, a docente fez alguns questionamentos sobre o caso do goleiro Bruno do Flamengo, já que esse era um assunto muito polêmico na mídia naquele momento. Posteriormente, a professora solicitou que eles escrevessem em uma folha o que eles haviam achado do primeiro semestre de 2010 e o que eles gostariam de fazer diferente para o segundo semestre. Após 30 minutos a professora abriu um espaço para que todos pudessem falar o que haviam refletido. Alguns não quiseram se manifestar, outros nem ao menos tentaram escrever, ficavam todo momento muito dispersos, dificultando a manutenção da disciplina. Outros se empenharam um pouco mais e falaram sobre seus problemas e anseios para o semestre seguinte. Apontaram como problema principal as baixas notas tiradas nos bimestres e o excesso de conversas paralelas dentro de sala de aula, propondo que mudariam daquela data em diante.

Neste dia, a professora não utilizou recurso didático, apenas propôs uma reflexão aos alunos. Ao final do horário da aula, todos aqueles que tinham feito a atividade puderam falar, mesmo os que não utilizaram o tempo destinado para escrever.

Podemos observar, durante a discussão, que os alunos possuem dificuldades em falar sobre a experiência deles na escola, entendem muitas vezes que o comportamento que eles têm não corresponde ao ambiente escolar, mas não conseguem mudar essa postura.

Acreditamos que essa dificuldade em falar e viver o seu papel na escola está relacionada a problemas externos e internos desse ambiente. Externos, quando pensamos na atual estrutura familiar e, internos, ao notarmos que a maneira como o conteúdo de todas as disciplinas é apresentado aos alunos não é tão interessante e motivador.

Em relação aos problemas externos, é notável na fala dos discentes a falta de acompanhamento dos pais e também como a preocupação está diretamente ligada aos resultados, ou seja, às notas. Vemos refletida na fala dos adolescentes a cobrança que eles sofrem quando ficam com notas abaixo da média.

Quanto aos problemas internos, notamos que os alunos conseguem sentir o que de fato eles não gostam, falaram que as aulas, em geral, são muito monótonas e que gostariam mais de prática que de teoria. Podemos perceber, também, que em ambas as turmas a

professora perdeu cerca de 5 a 10 minutos para começar as suas aulas, já que os discentes estavam em estado de euforia, com conversas e brincadeiras.

Outro aspecto que foi ressaltado por muitos foi a questão de relacionamento, tanto com os colegas como com os professores e demais funcionários da escola. A maioria indicou essa relação como positiva, pois acreditam que são respeitados e que a escola oferece uma boa estrutura educacional.

A nossa reflexão sobre todos os aspectos observados nessas aulas partiu da nossa experiência nessa escola desde o início do projeto PIBID, em que podemos pensar a prática docente não só de língua portuguesa, mas de outras disciplinas, por termos contato com os demais professores.

Assim, como está proposto no programa, essa experiência como estagiárias bolsistas na escola nos desperta a refletir como será nossa prática docente e como podemos contribuir para melhorar o sistema educacional do nosso país.

Palavras chave: docência; observação; discentes.

**PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA SOB O OLHAR DA ESCOLA
CEDENTE**

Valeriateixeira@uber.com.br

Valéria Resende Teixeira

Resumo: Este relato de experiência feito a partir do olhar da escola cedente procura evidenciar os fatos vividos e percebidos no decorrer do contato com os bolsistas do programa de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Uberlândia. A nossa escola pública de educação básica está vivenciando a experiência de se tornar protagonista nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores. Nossos alunos, de periferia, sem condições financeiras para custear um curso de língua estrangeira, foram contemplados, através da inserção das alunas bolsistas da UFU, com oficinas de língua espanhola, francesa e inglesa.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca uma articulação entre o ensino superior e a escola básica com a intenção de sanar uns dos grandes entraves na formação de professores: a falta de manejo das ferramentas exigidas no ato de ensinar.

O objetivo do programa, de forma sintética, está na elevação da qualidade da formação de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Fica evidente que essa inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação irá proporcionar aos futuros professores participação em experiências práticas, o que, com certeza, favorecerá um acúmulo de ferramentas que serão úteis na superação de problemas pertinentes ao processo ensino-aprendizagem.

Este relato de experiência feito a partir do olhar da escola cedente procura evidenciar os fatos vividos e percebidos no decorrer do contato com os bolsistas do programa de línguas estrangeiras da Universidade Federal de Uberlândia. A nossa escola pública de educação básica está vivenciando a experiência de se tornar protagonista nos processos

formativos

dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores.

Como supervisora do programa em nossa escola percebemos que o PIBID busca a estimulação dos bolsistas (futuros professores) para que a partir das teorias apresentadas ao longo do curso de licenciatura haja uma melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula. Além disso, o PIBID busca não somente a melhor formação desse professor, mas oferece uma contribuição imensamente feliz aos alunos das escolas contempladas com o projeto.

Nossos alunos, de periferia, sem condições financeiras para custear um curso de língua estrangeira, foram contemplados, através da inserção das alunas bolsistas da UFU, com oficinas de língua espanhola, francesa e inglesa. Somente isso já bastaria para que a escola cedente se tornasse feliz com o programa.

No início deste ano, recebemos da diretora da escola a informação de que haveria um concurso para seleção de professores supervisores do PIBID/ Línguas Estrangeiras, e que nossa escola tinha sido convidada a participar do mesmo; e que ela contava com nossa participação em tal processo seletivo.

Antes de fazermos a prova de seleção de candidatos ao cargo de supervisor, buscamos informações sobre tal programa, pois até então nunca tínhamos ouvido falar do mesmo. Foi então que tomamos ciência do PIBID, do seu compromisso com a educação, e ficamos encantados com sua proposta. E para nossa alegria, conquistamos a oportunidade de trabalhar com esse programa de tão honrosa missão que é o incentivo à docência.

Conosco trabalham vinte e uma bolsistas, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Uberlândia, e três coordenadoras, já que são três línguas estrangeiras: Espanhol, Francês e Inglês. Somos duas supervisoras de línguas estrangeiras, eu atuo na Escola Municipal Dr. Gladsen Guerra de Rezende e sob minha supervisão estão dez bolsistas e a outra supervisora atua na Escola Municipal Professor Domingos Pimentel de Ulhõa, supervisionando onze bolsistas. Ao todo, somos 26 pessoas engajadas na grande tarefa proposta que, em nosso modo de ver, pode ser vislumbrado nestas

palavras de Paulo

Freire: “*Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação*”.

De acordo com o Regimento Interno do PIBID/UFU, os objetivos principais desse programa são:

I – incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;

II – valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira

docente; III – promover a melhoria da qualidade da educação básica;

IV – promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;

V – elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;

VI – estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;

VII – fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;

VIII – valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;

XIX – proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Dentre esses objetivos, aquele que mais nos atraiu foi o artigo que diz: “estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública”. Para nós é de fundamental importância essa parceria entre a faculdade e a escola básica, principalmente quando o intuito é a melhoria da qualidade de ensino em nossas escolas públicas.

Já estávamos ficando angustiados ao sentir no dia-a-dia o quanto a nossa escola pública

de educação básica, principalmente a da periferia, tem precisado de ajuda, e o tão pouco que

tem sido oferecido à mesma. Por isso, em nosso modo de ver, o PIBID é um grande colaborador para o processo ensino-aprendizagem. A inserção do PIBID na escola veio trazer um novo ânimo para todos os envolvidos com a educação, temos até sonhado com dias melhores para os nossos alunos e para nós, os professores.

Depois que o PIBID/LE entrou no Gladsen Guerra, temos conseguido fazer nossos alunos sonharem com possibilidades antes nunca imaginadas. Alguns alunos têm demonstrado interesse pelo estudo das três línguas estrangeiras oferecidas pelo programa, mesmo sendo em horário contra-turno, temos visto os mesmos alunos se matricularem nas três oficinas. Mal acabam uma oficina de uma língua, eles já querem saber quando iniciará a de outra língua.

Não podemos deixar de relatar que, embora, a procura por vagas nas oficinas tenha sido imensa, agora, com o decorrer das oficinas, são poucos os alunos que estão vindo às aulas. Isso nos preocupa, o que está ocorrendo?

Outra observação que fazemos, e que de fato nos preocupa imensamente, é quanto às nossas bolsistas, alunas do curso de Letras da UFU, algumas têm demonstrado desânimo em relação à futura profissão. O que nos faz questionar: O que está ocorrendo? Será que, nós, supervisores, não estamos cumprindo de forma adequada com a nossa tarefa de incentivar essas alunas bolsistas a exercerem a docência? Preocupados, recorreremos ao regimento e ali encontramos os objetivos da atuação dos professores supervisores do PIBID/UFU, que são:

- I – receber os licenciandos bolsistas, acompanhar e participar de todas as atividades do projeto;
- II – elaborar, em conjunto com os bolsistas, o plano de trabalho e planilhas de gastos a serem entregues aos coordenadores dos subprojetos do PIBID/UFU;
- III – selecionar e organizar materiais de estudo e leitura junto aos licenciandos bolsistas;
- IV – participar, obrigatoriamente, de reuniões semanais com os bolsistas na escola de atuação;

- V – articular-se com a direção das escolas participantes, os professores e a comunidade escolar para possibilitar a realização das atividades do PIBID/UFU;
- VI – manter atualizados registros de, no mínimo, oito horas semanais de suas atividades no PIBID/UFU em caderno de registro e planilha fornecida pelo secretaria do PIBID;
- VII – comunicar ao coordenador dos subprojetos o descumprimento das atividades do programa nas escolas participantes, bem como dos bolsistas;
- VIII – participar das reuniões semestrais do PIBID/UFU em locais e datas a serem agendados pela coordenadoria do programa;
- XIX – participar das reuniões do PIBID/UFU em locais e datas agendados pelos coordenadores dos subprojetos ou pelo coordenador institucional;
- X – prestar informações, sempre que solicitado, à coordenação do PIBID/UFU;
- XI – compor relatórios parciais e anuais, a serem entregues em datas previamente agendadas;
- XII – receber nas escolas participantes os coordenadores do programa;
- XIII - deslocar-se, com recursos próprios, às escolas participantes do PIBID/UFU e às dependências da UFU, para os encontros agendados pelos coordenadores e coordenação institucional;
- XIV – ter assiduidade, pontualidade e compromisso com todas as atividades do programa; XV – auxiliar os bolsistas a alcançarem produtos ligados ao PIBID, conforme descrito no Art. 22.

Depois de lido, e relido tal regimento, tivemos a plena certeza de que estamos fazendo a nossa parte. E então, levantamos algumas hipóteses para tais perguntas, mas com certeza, sabemos que é necessária uma investigação sobre tais fatos aqui apontados.

Primeiramente, quanto ao desânimo dos alunos em relação às oficinas, acreditamos que se refere ao fato das mesmas não estarem alcançando o desejo dos alunos: eles, em sua imaturidade, desejam sair falantes do idioma oferecido.

E em relação ao desânimo de algumas bolsistas, regentes das oficinas, temos uma suspeita ao que se refere às dificuldades encontradas na arte de ensinar, arte que requer muitas ferramentas. E por outro lado, o fato dessas futuras professoras já estarem inseridas no contexto da escola, e terem podido constatar ao observarem as aulas dos professores em

sala de aula, o quanto essa profissão requer estratégias de ensino, energia, domínio de

sala, e mesmo tendo tudo isso, alguns professores já experientes perdem o domínio das aulas, tamanha é a indisciplina e falta de interesse dos alunos.

Infelizmente, é fato que temos ouvido algumas bolsistas falarem sobre o desejo de não atuarem na docência. E aí, nós nos interrogamos: o programa, ao oferecer essa oportunidade de inserção dos alunos de graduação na escola, coloca-os diante de uma realidade tão ameaçadora, que tem provocado a desistência do exercício do magistério? Isso não fere o objetivo do programa, que é justamente incentivar à docência?

BIBLIOGRAFIA:

BATISTA, A.S.; ODELIUS, C.C. Infra-estrutura das escolas públicas; in: CODO, Wanderley (Coord.). **Educação: carinho e trabalho** - Burnout, a síndrome da desistência do educador. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002 (p.161-173).

CONTRERAS, Domingo José. **A autonomia dos professores**. Trad. Sandra T. Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas; in : VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria I. da. (Orgs.) **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1999. (coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

DEMO, Pedro. Professor e seu direito de estudar; in: NETO, Alexandre S. & MACIEL, Lizete S.B. (orgs.) **Reflexões sobre a formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SITE CONSULTADO:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

PIBID – UM OLHAR SOBRE ATIVIDADES EXTRACLASSE.

ana_carolina@msn.com

Ana Carolina Oliveira Silva – ILEEL/UFU¹

juliana.marpi@hotmail.com

Juliana Martins Pires – ILEEL/UFU²

Este trabalho desenvolve-se no âmbito do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, cujo objetivo é aproximar a universidade da educação básica, por meio do acompanhamento e melhoria do trabalho dos docentes no cotidiano escolar. É ainda foco do PIBID o incentivo aos graduandos em licenciaturas ao futuro ingresso no magistério.

A Universidade Federal de Uberlândia, ao aderir a esse programa, estabeleceu inúmeras parcerias com escolas públicas da cidade e região. Em uma dessas escolas, situada em Uberlândia, acompanhamos alguns programas em andamento e aqui relatamos nossas observações a respeito destas ações.

Ao desenvolvermos o programa PIBID na referida escola, observamos a existência de projetos já em andamento. Um deles denomina-se *Literarte*, o qual é realizado uma vez por ano pela professora de literatura e língua portuguesa, estando em sua 3^a. edição.

O projeto é realizado entre os alunos do segundo ano do ensino médio e tem como foco a interação entre literatura, música, teatro e arte. Durante a execução do projeto, são avaliados os trabalhos dos alunos (paródias, peças teatrais e declamações de poesias), sendo estas avaliações feitas por meio de votos dos jurados escolhidos pela professora. Ao término das apresentações, os alunos recebem as notas, e aqueles que obtiverem maiores pontuações receberão pontos extras na disciplina de língua portuguesa.

Observamos, também, que, na escola em questão, há uma boa estrutura e incentivo quanto à realização de eventos voltados à prática de exercícios físicos e esportivos, pois o estabelecimento possui três quadras de jogos, das quais duas são cobertas. A escola já foi premiada em vários eventos esportivos, dentre eles estão o *Campeonato Brasileiro de Orientação* (Cambor) e o *Clube de Orientação do Triângulo Mineiro* (Cotrim), ambos realizados em 2009.

¹ Graduanda do Curso de Letras da UFU. e-mail: ana_carolina@msn.com

² Graduanda do Curso de Letras da UFU. e-mail: juliana.marpi@hotmail.com

Ainda no final de 2009, a escola participou da 5^a *OBMEP*, quinta versão da

Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas, e obteve como resultado 7 medalhas, das quais, seis foram de bronze e uma de prata. A professora de matemática e coordenadora das olimpíadas na escola recebeu, pela quinta vez consecutiva, o prêmio como melhor professora e coordenadora de projeto na escola, possuindo um considerável número de alunos com bom desempenho nas olimpíadas. Após o recebimento da divulgação das olimpíadas, os alunos e a diretora da escola, em prestígio ao desempenho no exame, foram homenageados em uma solenidade na Câmara Municipal de Uberlândia.

Além de tais atividades, os alunos criaram um jornal que retrata assuntos referentes às notícias e novidades sobre a escola, entretanto, tal atividade se encontra paralisada devido à falta de verba para custeio da confecção do jornal. A escola também possui um site que disponibiliza *downloads*, matérias sobre processos seletivos, esportes, dentre outros assuntos referentes a assuntos estudantis. Vale ressaltar que a maioria dos editoriais criados pelo site e pelos jornais são elaborados pelos alunos da escola.

A escola recebe, ainda, bolsistas de cinco subprojetos do PIBID, nas disciplinas de Biologia, Língua Portuguesa, Física, Química e Matemática. Com isso, os professores supervisores, que auxiliam os alunos bolsistas, visam sempre a interação dos licenciandos com os projetos da escola, pois assim novas propostas surgirão, e os trabalhos a serem realizados acontecerão com mais eficácia. Cabe a nós, bolsistas participantes do projeto PIBID, desenvolver mais projetos no âmbito da escola e participar ativamente nos projetos já existentes, visando a melhoria do ensino público.

Palavras-chave: PIBID, Escola Pública, Projetos de Ensino.

PLANEJAMENTO: PENSAR E REPENSAR A PRÁTICA ESCOLAR.

marim@pontal.ufu.br

[br](mailto:marim@pontal.ufu.br) Vlademir Marim – UFU/FACIP¹

Marcia Leite Silveira – UFU/FACIP²

Tharles Vilela Procópio –

UFU/FACIP³

Neiva de Castro Cardoso Andraus – UFU/FACIP⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência vivida em uma escola municipal da cidade de Ituiutaba/MG que foi possível com a parceria do PIBID. Durante o primeiro semestre de 2010, dois bolsistas do Programa, sob a orientação da professora supervisora e do coordenador do Programa, investigaram aspectos relacionados ao espaço físico, aos recursos humanos e materiais, bem como aos documentos da escola e os planejamentos dos professores. Analisamos as observações acerca dos planejamentos anuais de cinco professores que lecionam a disciplina matemática, sob a luz da teoria que respaldou o presente trabalho. Concluímos que nem todos os planejamentos foram realizados neste ano letivo e que há a necessidade de os planejamentos conterem uma padronização na unidade escolar dentro do currículo proposto. Existe, ainda, a necessidade de os supervisores da escola articularem o planejamento e o trabalho do professor ao longo do ano letivo, pois até meados do ano letivo esse retorno não havia sido priorizado.

PALAVRAS-CHAVE: Planejamento; PIBID; Matemática

Contexto do relato

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) é concebido pelo Ministério da Educação atendendo às atribuições legais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, Lei nº 11. 502, de 11 de julho de 2007, às diretrizes do Plano de Metas Compromisso *Todos pela Educação*, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31, à Portaria Normativa MEC nº 9, de 30ª de junho de 2009, às normas do Edital CAPES/DEB N.02/2009 – PIBID e à legislação em vigor aplicável à matéria. Este Programa tem como objetivo principal valorizar o magistério e apoiar os estudantes de licenciatura das instituições públicas (BRASIL, 2009).

Neste artigo relataremos uma experiência vivenciada pelos bolsistas, participantes do PIBID, que atuam em uma escola pública do município de Ituiutaba/MG situada ao oeste da cidade. Os referidos bolsistas são graduandos do curso

¹ Prof. do curso de Matemática e Coordenador do PIBID-MATEMÁTICA/PONTAL. E-mail: marim@pontal.ufu.br

² Graduanda do curso de Matemática da UFU/FACIP – E-mail: marcialeite@mat.pontal.ufu.br

³ Graduando do curso de Matemática da UFU/FACIP – E-mail: tharlesprocopio@mat.pontal.ufu.br

⁴ Pós-Graduanda e Professora de Matemática da rede municipal de Ituiutaba/MG – E-mail: neivandraus@gmail.com

Integradas do Pontal (FACIP).

Os bolsistas, durante o primeiro semestre de 2010, investigaram aspectos relacionados ao espaço físico, aos recursos humanos e materiais, bem como aos documentos da escola, incluindo os planejamentos dos professores. Detalharemos as observações referentes aos planejamentos dos professores de matemática da escola em questão.

DETALHAMENTO

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência (PIBID) tem como objetivo incentivar a formação de professores para a educação básica, valorizando o magistério e assim incentivando os estudantes que optam pela carreira docente. Visa, ainda, promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a Educação Básica do sistema público, promover a melhoria da qualidade da educação básica e elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior. Dessa maneira, o PIBID busca estimular práticas docentes que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, os quais venham a auxiliar o processo de ensino e aprendizagem. Dessa maneira, almeja-se valorizar o espaço da escola pública como ambiente propiciador na formação de professores para educação básica, proporcionando a estes futuros professores a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola (BRASIL, 2009).

O PIBID do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Campus Pontal, selecionou duas escolas do município de Ituiutaba, Minas Gerais, as quais apresentaram baixo rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a fim de nelas promover ações com o objetivo de auxiliar no crescimento deste índice.

Primeiramente, o professor do curso de Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, indicado pelo colegiado, submeteu o projeto para o governo, com a proposta sob a forma de subprojeto da Universidade. Após a aprovação, o referido professor foi nomeado coordenador desse subprojeto, publicando um edital para seleção de dois professores supervisores nas duas escolas participantes. Como pleiteantes às vagas, foram aceitos candidatos professores efetivos ou efetivados do município, atuantes nas escolas onde o programa seria desenvolvido. Sendo assim, em uma das escolas participantes, foi selecionada a professora que ministra a disciplina de matemática em

três sextos anos do Ensino Fundamental.

Após este processo, foi aberto edital para a seleção dos vinte bolsistas, discentes do curso de Matemática. Os alunos selecionados foram divididos entre as duas escolas participantes do Programa. Antes mesmo de irem às escolas, os bolsistas passaram por uma breve orientação e planejamento acerca do trabalho que seria desenvolvido.

Em um primeiro momento, os bolsistas realizaram observações no espaço físico, nos ambientes de ensino e aprendizagem da escola, bem como em relação aos recursos humanos e documentos escolares. Seria necessário cumprir vinte horas semanais de trabalho, divididas da seguinte forma: cinco horas com o professor supervisor na sala de aula, três horas de reunião com o professor supervisor e o professor coordenador, duas horas de observações no espaço físico e dez horas para estudos e construção de relatórios.

A fim de desvelar todo o espaço físico da escola, os bolsistas foram divididos em grupos, que trabalhavam em horários distintos distribuídos durante a semana. Nas três horas de reunião, os integrantes do grupo encontravam-se para socializar as observações realizadas ao longo semana.

Os bolsistas observaram a escola como um todo, observaram as dimensões e os recursos materiais das salas de aula, de outros espaços de ensino e aprendizagem, cantina e lanchonete, biblioteca, laboratório de informática, bem como recursos educacionais, corpo docente, corpo discente, composição da administração e do funcionalismo, equipe de apoio pedagógico, análise de documentos, regimento escolar, projetos de intervenção e atividades escolares, recursos financeiros e os planejamentos dos docentes.

Para que possamos desenvolver uma reflexão sobre essas ações realizadas e os dados coletados na referida escola, optamos por realizar uma breve síntese das ideias de alguns autores quanto à concepção do planejamento no cotidiano escolar.

Segundo Tardif (2005), o professor precisa vincular às suas atividades a preparação de aulas. Sendo assim, em seus fins de semanas e férias, o professor se ocupa de atividades voltadas para o seu trabalho, como preparação de materiais pedagógicos, elaboração e correção de provas e de trabalhos e preparação das aulas.

Ainda, segundo o autor, a preparação da aula constitui uma tarefa importante dos professores. Essa preparação corresponde a várias atividades: o planejamento anual, bimestral e diário de aprendizagem, considerando os interesses, a faixa etária e os conhecimentos prévios dos alunos, a preparação dos exercícios e do material pedagógico.

Para Marim (2004), o planejamento desenvolvido conscientemente pelo educador há de ser a reflexão e a elaboração de um curso de ação para ser realizado em um determinado espaço e tempo, utilizando sequências de estratégias metodológicas. Esse tempo oportunizará ao professor pensar na prática docente antes de realizá-la, incluindo os elementos mais importantes que nela intervêm.

O autor reflete que o professor, ao planejar, estabelece metas nas quais está implícito o que ele espera que os alunos façam e de que forma serão obtidas as informações para averiguar se eles atingiram ou não o previsto. Desta forma, o planejamento em si é um identificador do trabalho do professor, sendo, portanto, um instrumento de avaliação do ensino. Daí sua importância para os coordenadores de escola, que podem acompanhar o ensino e intervir sempre que houver necessidade.

Segundo Tardif (2005), o planejamento anual engloba as ações previstas para todo o ano escolar, sendo este, na maioria das vezes, preparado durante as férias. Alguns professores, ao prepará-lo, são mais atentos aos detalhes e outros, com base em suas experiências na docência, elaboram apenas esboços mais simples. O planejamento bimestral corresponde a um período menor de tempo e é realizado de acordo com a sequência de suas aulas; já o diário muitas vezes é mental, consiste, por exemplo, em reler o programa ou o manual que será utilizado, fazer alterações de última hora, introduzir no último momento uma nova ideia, buscando alternativas metodológicas, a fim de desenvolver nos alunos competências e habilidades.

No contexto do presente estudo, foram analisados os planejamentos anuais de cinco professores que lecionam a disciplina matemática nas séries mencionadas anteriormente. Observamos que o planejamento anual de uma das professoras estava dentro dos padrões exigidos pela prefeitura municipal local, no entanto, nele não constava o tema nem a forma de avaliação, e nos campos das habilidades a professora citou os tópicos do livro de didático.

Ao observar o Planejamento Anual de Matemática dos professores do sexto ao nono ano da referida escola, foram constatados que estão, ao menos em relação ao conteúdo e as habilidades a serem desenvolvidas, de acordo com o Conteúdo Básico Comum (CBC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Os planejamentos anuais, elaborados por três destes professores, não seguiram o modelo pré-estabelecido pela prefeitura do município, pois não constam nos planejamentos as sugestões de atividades; além disso, os temas e as habilidades estão iguais às apresentadas no CBC. Os professores selecionaram os recursos didáticos, a metodologia e a avaliação do plano. Foi observado também que alguns planejamentos

não estão atualizados, pois datam do ano de 2008.

As supervisoras pedagógicas do turno matutino, ao longo do mês de junho de 2010, relataram não ter sido possível verificar os planejamentos, devido à greve e ao acúmulo de serviço e que, ao se constatar que os planejamentos não estão como solicitados, o professor é chamado e orientado a realizar a correção.

Segundo as supervisoras, no início do ano letivo, todos os professores são convocados para uma reunião e, neste momento, os docentes são orientados sobre os planejamentos e planos de aula, sendo determinada uma data para que tais documentos sejam entregues.

Ao serem indagados em relação aos planos de aula, os professores relataram que não possuem um planejamento minucioso das atividades a serem desenvolvidas no dia-a-dia.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

De acordo Tardif (2005), os planejamentos devem ser realizados considerando a série para a qual eles estão sendo direcionados, bem como os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos; o professor necessita também se atentar para a preparação dos exercícios e dos materiais pedagógicos.

Observamos que os planejamentos anuais são realizados separadamente para cada série do Ensino Fundamental, visando os conteúdos que são sugeridos pelos PCNs e pelo CBC para serem trabalhados em cada etapa. Em alguns planejamentos notamos a ausência de sugestões para atividades, bem como a indicação de materiais pedagógicos necessários para a realização das mesmas.

Marim afirma que o planejamento oportuniza ao professor uma ação reflexiva diante das atividades previstas e desenvolvidas ao longo do ano letivo, podendo assim o docente certificar-se de que os objetivos e as habilidades estão sendo desenvolvidos de acordo com os critérios estabelecidos em seu planejamento. O autor também destaca a importância de os supervisores pedagógicos acompanharem o ensino por meio destes planejamentos, intervindo sempre que houver necessidade.

Verificamos que os professores detalham o seu planejamento uma única vez durante o ano, sendo este o planejamento anual, o qual, todavia, não está sendo acompanhado pelas supervisoras pedagógicas, conforme relatos destas mesmas profissionais.

CONCLUSÃO

Após a análise realizada, podemos concluir que existe uma necessidade de os planejamentos estarem atualizados, pois nem todos os planejamentos analisados eram datados do próprio ano letivo, alguns eram de dois anos anteriores. Também percebemos que, por meio de um planejamento que contemple além dos conteúdos e objetivos, o professor terá a oportunidade de rever as suas ações e metodologias e analisar, dentro do contexto em que atua, o processo de ensino e aprendizagem, podendo assim redirecionar o seu trabalho ao longo do ano letivo quando houver necessidade.

Como não foi notada a presença de um planejamento diário, semanal, mensal, trimestral ou mesmo bimestral, acreditamos que o professor não tem a oportunidade de rever, por meio de uma ação reflexiva, o que deveria ser alterado e/ou acrescentado no planejamento no decorrer das atividades previstas e também não tem, por falta de tempo, um apoio efetivo das supervisoras pedagógicas.

Contudo, podemos perceber que o planejamento é de extrema importância, pois ao planejar estamos organizando as nossas ideias e prevendo o que queremos que seja desenvolvido. Com o planejamento também podemos avaliar se atingimos os objetivos propostos, e se realmente conseguimos desenvolver as habilidades e competências em nossos alunos.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespid>> acesso em 13 de setembro de 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília, MEC/SEF, 1998.

MARIM, V. *Ensinando a matemática nas séries iniciais do ensino Fundamental: Uma análise das necessidades de formação de professores no município de Osasco*. Dissertação de mestrado. PUC-SP, 2004.

TARDIF, M. e LESSARD, C. *O trabalho docente*. Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

PLANEJAR PARA QUÊ? UMA EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO

camilla@mat.pontal.ufu.br

Camilla Del Rei de Faria – UFU/FACIP¹

Vlademir Marim – UFU/FACIP²

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo relatar as experiências vivenciadas na disciplina Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Matemática, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Acredita-se que as observações, participações e a regência o aluno poderá desenvolver habilidades para mobilizar os saberes necessários para atuar na sala de aula. Assim, foi realizada a elaboração e aplicação de uma proposta didática nas turmas segundo ano do EM de uma Escola Municipal de Ituiutaba. Para planejar e contextualizar o ensino, foram coletados vários dados em revistas, utilizados na construção de diversas tabelas com o objetivo de introduzir o conceito inicial de matrizes. Os alunos se mostraram interessados na atividade, visto que a turma teve uma participação significativa durante as aulas. Por meio das situações apresentadas em sala de aula, enquanto aluno do curso de Matemática, percebi a importância do planejar e o mesmo deve estar presente diariamente nas práticas educativas do professor.

PALAVRAS-CHAVE: Matrizes; Ensino; Práticas Pedagógicas.

CONTEXTO DO RELATO

A Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), tem a responsabilidade de formar professores capacitados e previamente preparados para atuar no desenvolvimento da educação; profissionais que estejam aptos a enfrentar desafios, desenvolver atitudes de responsabilidade, tornando-se questionadores e dispostos a aprender e modificar de forma positiva a sociedade em que estão inseridos.

Os discentes do curso de licenciatura em Matemática na sua formação inicial aprendem a lidar com o lado pragmático da Educação Matemática por meio da disciplina Estágio Supervisionado, visando amenizar os problemas que serão enfrentados no cotidiano escolar. A partir das experiências vivenciadas nesta disciplina e das discussões realizadas em sala de aula, percebe-se que os professores, em geral, adotam as metodologias tradicionais de ensino, lousa e giz, contrariando várias falas que apontam que eles devem buscar novas formas de ministrar suas aulas. Esses professores, com o passar do tempo, com o desgaste das salas de aula, passam a reproduzir automaticamente suas práticas educativas e perdem valiosas oportunidades de aprendizagem.

¹ Graduanda do curso de Matemática e Bolsista PIBID – Email: camilla@mat.pontal.ufu.br

² Professor do curso de Matemática e coordenador do Estágio Supervisionado – Email: marim@pontal.ufu.br

Pensando nisso, este artigo descreve uma proposta didática acerca do tema

matrizes, que foi aplicada em uma Escola Municipal na turma do segundo ano do Ensino Médio.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

O planejamento faz parte da história da humanidade, uma vez que homens e mulheres sempre transformam suas ideias em realidade e, para isso, necessitam de planejamento. Todos os dias nos deparamos com diversas situações que requerem um planejamento, até mesmo um simples passeio: quanto dinheiro posso gastar, tempo disponível, como chegarei ao lugar escolhido e outras questões mais.

O planejamento é um instrumento importante, seja em qualquer instância: no governo, na empresa, no comércio, em casa, na igreja, na escola, em qualquer outro lugar, pois com ele é possível alcançar objetivos que se almejam a curto, médio ou longo prazo. O uso dele nos leva a prever situações, organizar atividades, dividir tarefas para facilitar o trabalho e até avaliar o que já foi feito.

Na educação o planejamento não é diferente. Basso (2003) afirma que, no ambiente escolar, o planejamento busca a intervenção mais eficiente do professor, organizando melhor os recursos disponíveis: o tempo do professor e dos alunos, o espaço físico, os materiais pedagógicos disponíveis, a experiência dos alunos etc.

Nas escolas, de maneira geral, o planejamento é visto como algo complexo, burocrático e ineficaz. As opiniões dos professores sobre planejar são divididas entre o grupo dos que acham impossível planejar, dos que acham necessário e possível planejar e, por último, o dos que acham que planejar é desnecessário.

O planejamento pode ser visto como uma forma de facilitar e viabilizar a democratização do ensino. Atualmente, quando realizado, se reduz apenas a formulários que são entregues na secretaria da escola. Após vários estudos sobre o tema, observa-se que um planejamento deve conter: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação.

Frequentemente escuta-se que os professores simplesmente copiam o plano do ano anterior para entregar na secretaria da escola, sem fazer sequer uma análise comparando o que deu certo ou não, se é necessário acrescentar algo ou até mesmo se cabe mudar um pouco ou radicalmente sua metodologia.

Vasconcellos (1998) afirma que muitas vezes os professores se queixam de estar alheios na elaboração do planejamento e que se sentem presos e dependentes ao que foi planejado, comprometendo seu envolvimento com o planejamento.

Ao contrário disso, o planejamento escolar é uma prática importante, uma vez

que esteja pautado na significação e adequado ao ambiente no qual o professor e alunos estão inseridos.

Como faz parte da essência humana idealizar ao elaborar o planejamento escolar, é necessário tomar o cuidado para que este possua significância e esteja adequado à realidade. O professor deve, também, ter a concepção de que o planejamento não é algo que irá resolver tudo.

Assim, o planejamento desenvolvido conscientemente pelo educador há de ser a reflexão e a elaboração de um curso de ação para ser realizado em um determinado espaço e tempo, utilizando sequências de estratégias metodológicas. Esse tempo oportunizará ao professor a pensar na prática docente antes de realizá-la, incluindo os elementos mais importantes que nela intervêm (MARIM, 2004).

Diante dessas ideias, a disciplina *Estágio Supervisionado III* visa proporcionar aos licenciandos vivências de situações concretas e diversificadas, relacionadas à futura profissão docente; vincular os aspectos teóricos estudados com aspectos práticos vivenciados; favorecer o desenvolvimento da reflexão sobre o exercício profissional e seu papel social.

Ao iniciarmos o semestre letivo, os professores e coordenadores do Estágio foram até as escolas da cidade de Ituiutaba e região a fim de organizar os estágios. De acordo com suas disponibilidades, cada aluno sugeriu uma escola, alguns já tinham um professor em mente, outros buscaram uma instituição de forma aleatória.

A proposta é que devemos assistir a 72 horas aulas, período em que devemos participar, ministrar aulas e também observar a sala de aula do professor regente como um todo: organização do espaço, disciplina, relação professor-aluno, relação aluno-aluno, conteúdos desenvolvidos, metodologia utilizada pelo professor e avaliação. Enquanto isso, às 30h das aulas teóricas, que correspondem a 36h/aula, são assistidas durante o semestre na Universidade, em que socializamos as práticas vivenciadas na escola e realizamos estudo de textos a fim de nos respaldar teoricamente.

Duas vezes por semana, a estagiária estava presente nesta escola municipal, com o objetivo cumprir a proposta do Estágio Supervisionado. As observações realizadas no espaço escolar e na sala de aula foram anotadas no diário de bordo, para que posteriormente fosse possível relatar as aulas assistidas no relatório final, atividade obrigatória da disciplina.

Diante da proposta do *Estágio Supervisionado III*, foi elaborada uma sequência didática acerca do tema matrizes, a qual foi aplicada na turma do segundo ano do Ensino Médio.

Os conteúdos abordados nesta proposta foram: conceito de matrizes: linha, coluna, nula, quadrada, identidade, transposta e simétrica. Com a aplicação destes conceitos, desejou-se alcançar alguns objetivos: identificar e representar os diferentes tipos de matrizes e os seus elementos, entender o conceito de matriz como uma estrutura matemática, tomar decisões com base na interpretação das informações e na linguagem matricial (lei de formação) e possibilitar aos alunos a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos sobre matrizes, relacionando-os a situações do dia-a-dia.

O conceito de matrizes foi introduzido aproveitando o tema Copa do Mundo, que na época estava em grande destaque na mídia. Inicialmente a estagiária distribuiu aos alunos, alguns dados (Fonte: *Revista Veja Edição 2167- ano 43 n°22*) e algumas tabelas que foram construídas a partir destes dados. Utilizando esses dados, foi proposta a construção de uma tabela, que também foi construída na lousa, com a participação dos alunos.

Tomando por base esta e outras tabelas, foi introduzido o conceito de matriz: ordem de uma matriz, linha e coluna. Para conceituar matriz nula, foi colocado um exemplo na mesma na lousa e questionado aos alunos se aquela representação existia. Após alguns exemplos diversos de matrizes, foi apresentada a representação genérica de matrizes.

Em continuidade, foi proposto um exercício envolvendo leis de formação de matrizes. Para conceituar matriz quadrada, utilizou-se a primeira tabela, já construída na lousa. A partir daí foi enfatizado o conceito de matriz identidade. O conceito de matriz transposta foi explicado utilizando a tabela 5 e, em seguida, matriz simétrica, por meio de exemplos na lousa.

Ao chegarmos à sala de aula, os alunos não estavam organizados em filas, como de costume, alguns estavam sentados em grupos. Como não houve a intervenção da estagiária, eles permaneceram como estavam.

Foram distribuídas aos alunos as folhas nas quais eles iriam realizar as atividades propostas. Inicialmente, pela falta de experiência, a estagiária demonstrou-se nervosa e insegura, porém, à medida que o tempo foi passando, a insegurança e o medo que lhe sondavam foram acabando e então a sua aula prosseguiu.

Durante a explicação do conteúdo, a disciplina da sala se manteve. Os alunos se mostraram interessados na atividade, uma vez que houve a participação deles em todos os instantes da aula. A grande dificuldade da turma foi entender a representação genérica das matrizes, mas, depois de um exemplo resolvido na lousa sobre lei de formação das matrizes, eles conseguiram visualizar a generalização.

As atividades propostas para aquele dia não foram realizadas devido ao curto tempo, então o término da sequência didática ficou marcada para o outro dia. Neste dias, a estagiária comandou a sala sozinha, pois o professor regente teve que antecipar um horário devido à ausência de dois professores da escola.

A aula seguiu normalmente como havia sido planejado: os objetivos e atividades propostas foram trabalhados com os alunos. Em geral, eles estavam envolvidos e interessados em aprender o conteúdo, uma vez que ressaltar que aquela matéria também faria parte da avaliação bimestral e que o professor deles não voltaria a falar daquele assunto, pois ele seguiria a matéria. Durante a aula, observei que todos os alunos estavam copiando da lousa, alguns no próprio caderno, outros nas folhas que foram distribuídas a eles.

Infelizmente, pelo fator tempo, não foi possível realizar a avaliação das aulas. No entanto, durante as duas aulas, os alunos mostraram-se participativos e interessados na aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

Basso (2003), citado anteriormente, resalta que é por meio do planejamento que o professor busca uma intervenção mais eficiente com seus alunos, organizando melhor os recursos disponíveis: o tempo, o espaço físico, os materiais pedagógicos disponíveis, a experiência dos alunos etc.

O planejamento é uma tarefa do professor a que ele deverá recorrer em todos os instantes de sua aula, destacando quais os pontos que foram alcançados e em quais não obteve sucesso, para que posteriormente possa refletir sobre suas práticas e analisar o que precisa ser mudado. Este é um meio que o docente tem para programar as ações a serem desenvolvidas na sala de aula.

A partir dessas experiências vivenciadas no decorrer da disciplina *Estágio Supervisionado III*, nas turmas do segundo ano do Ensino Médio, percebe-se que o professor regente em questão não faz o uso do planejamento, ou seja, suas aulas são ministradas em conformidade ao livro didático adotado: teorias, explicações, exercícios etc., sem o planejamento.

É importante ressaltar que, para a elaboração de um planejamento, devem-se adotar os seguintes passos: determinação dos objetivos a serem alcançados, organização dos conteúdos, análise da metodologia e procedimentos de ensino adequados, seleção dos materiais utilizados e, por fim, como o aluno será avaliado.

Ao observar várias aulas em que o professor regente aplicava listas de exercícios, que não constavam no livro didático, percebe-se que ele de certa forma não valoriza o planejamento escolar, uma vez que na lista constavam a data e turma de anos anteriores e até mesmo de outras escolas. Tal atitude demonstra que ele não possui um planejamento de aulas ou utiliza o mesmo planejamento em diferentes turmas e escolas, desconsiderando as diferentes características e realidades de cada uma.

Verificando os relatos descritos acima, percebe-se que estas atitudes da maioria dos professores em relação ao planejamento escolar são preocupantes, uma vez que, segundo (MARIM, 2004, p. 151) o planejamento organiza, sistematiza e disciplina a liberdade em nível individual e coletivo, fornecendo os paradigmas para o exercício da prática pedagógica. É por meio dele que podemos agilizar respostas diante do inusitado para trabalhar a improvisação, sustentando assim a ação criativa do educador.

Enfim, o planejamento deve ser visto pelos professores como um apoio, não só para um desenvolvimento “mais seguro” de suas aulas, mas também como uma oportunidade de reflexão e avaliação de suas práticas educativas.

CONSIDERAÇÕES

Tendo em vista os estudos realizados para a elaboração deste trabalho, percebe-se que a ação de planejar deve estar presente diariamente nas práticas educativas de todos os professores, uma vez que, com esse recurso em mãos, ele poderá diagnosticar e mais tarde solucionar as dificuldades enfrentadas por seus alunos em relação aos conteúdos ministrados. Ademais, o planejamento permite ao professor verificar se tais objetivos traçados nele anteriormente foram alcançados, levando em consideração a definição das etapas já pressupostas, o tempo calculado e o tipo de avaliação que será realizada.

O professor tem um papel muito importante no modelo de educação atual, ele é visto como mediador e facilitador do conhecimento. É necessário que ele proporcione aos alunos a capacidade de aprender a aprender, a compreender a sociedade em que estão inseridos, incentivando-os a participar ativamente, com atitudes positivas, agindo com criticidade, tornando-se cidadãos conscientes de seus deveres e direitos, exercendo sua cidadania.

As práticas vivenciadas no *Estágio Supervisionado III* foram muito importantes para que refletíssemos sobre o nosso papel de educadores na escola e na sociedade em que estamos inseridos, buscando a cada dia a formação da identidade docente.

REFERÊNCIAS

BASSO, Marcos Vinicius de Azevedo. *Planejamento Cooperativo e Tecnologias Digitais na Formação de Professores de Matemática*. Porto Alegre: PGIE-UFRGS, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura / Secretaria da Educação Média e tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Matemática*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FUSARI, José Cerchi. *O Planejamento do Trabalho Pedagógico: Algumas Indagações e Tentativas de Respostas*. São Paulo: FDE, 2000.

MARIM, Vlademir. *Ensinando a matemática nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise das necessidades de formação de professores no município de Osasco*. Dissertação de Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Superação da lógica classificatória e exclusão da avaliação*. São Paulo: Libertad, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico*. 5.ed. São Paulo: Libertad, 1998.

POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO: IMPACTOS NA ATUAÇÃO DOCENTE

nanda_arantes@yahoo
.com.br
Fernanda Arantes
Moreira Maria
Vieira Silva
Juraci Lourenço Teixeira

RESUMO: Esta investigação tem como propósito analisar os aspectos concernentes ao trabalho docente, diante das atuais políticas educacionais no contexto da globalização. Colocamos em relevo a percepção dos professores inseridos no cotidiano escolar sobre as múltiplas determinações constituidoras de sua práxis pedagógica, por meio de uma pesquisa empírica realizada com professores atuantes em escolas estaduais de dois municípios mineiros. Este estudo evidenciou, que os professores passam por uma significativa fragilização do emprego por causa do processo de precarização do trabalho deles. Isto se dá devido a diversos fatores, tais como: salários arrochados; intensificação do trabalho; a diminuição da sua autonomia; falta de valorização social; e as questões relacionadas com a precária condição do trabalho docente no exercício de sua atividade. Assim, constatamos a relevância da implementação de políticas públicas de caráter estrutural que enfrentem os problemas mensurados e intervenham no ponto crucial - o trabalhador docente.

Tendo como referência as mutações sociais contemporâneas, esta pesquisa se propõe à investigação das novas configurações do trabalho docente. As diretrizes que nortearam o nosso estudo são traduzidas nos seguintes questionamentos: Que contornos assumem o trabalho docente no âmbito da reestruturação produtiva e das atuais políticas educacionais? Como se configura o processo de precarização e de intensificação dos trabalhadores docentes?

Para tanto, o presente trabalho coloca em relevo a percepção dos professores inseridos no cotidiano escolar sobre as múltiplas determinações constituintes e constituidoras de sua práxis pedagógica e tem como campo empírico duas escolas públicas estaduais: Uma no município de Formiga - MG e a outra no município de Uberlândia - MG.

Utilizamos como instrumentos de coleta de dados à técnica de aplicação de questionário e da entrevista semi-estruturada individual em dez professores atuantes na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, sendo cinco docentes do município de

Formiga e os outros cinco lecionam em Uberlândia. Todos os dez professores de ambas as localidades participaram de ambos os instrumentos adotados.

O critério de escolha dos professores foi estratificado, a fim de obtermos convergências e divergências no discurso dos entrevistados e ampliar nossas interpretações das informações. Assim, escolhemos uma amostra de professores integrantes do colegiado escolar e uma amostra daqueles que não participam; um grupo que atua nas séries finais no ensino fundamental (5ª a 8ª série) e um grupo que leciona no ensino médio; um grupo de contratados e um grupo de efetivos ou efetivados¹; um grupo do sexo masculino e um grupo do sexo feminino; e um grupo que está no início de sua carreira profissional e outro no final dela. Deste modo, ao desenvolver as análises qualitativas foram possibilitadas comparações entre os profissionais de diferentes categorias.

Com isso, através do questionário e da entrevista semi-estruturadas, constatamos nos docentes elencados para o estudo, a percepção dos professores sobre: a) suas condições de trabalho, inclusive a questão da autonomia para exercer seu ofício; b) a valorização da sua profissão e c) as expectativas da sua profissão.

A partir dos elementos apreendidos pela empírica, foram sistematizados os dados, realizando-se análises mediante interfaces estabelecidas entre o referencial teórico e empírico, que nos possibilitaram desvelar diferentes aspectos do trabalho docente.

AS MUDANÇAS NO MUNDO DO TRABALHO E A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O processo de reestruturação produtiva, de redefinição do papel do Estado frente ao avanço da globalização e do ideário neoliberal vem acompanhado de mudanças no mundo do trabalho, que se apoia exclusivamente na flexibilidade dos processos de trabalho. Sendo este aspecto fulcral para tornar o trabalho mais denso, desregulamentar os direitos socialmente conquistados pelos trabalhadores e enfraquecer os sindicatos.

Sob tal ângulo, a nova ordem global supõe-se um ciclo de mudanças que ocorrem concomitantes, sendo elas: mudança Social/modernização (mudança na sociedade no mundo do trabalho); reforma do Estado (mudança na gestão pública); reforma educacional (mudança no sistema educativo); reforma da escola (mudança ou “inovações” no contexto escolar) e reforma da profissão (mudança pessoal profissional de professores e/ou gestores)².

¹ Na Rede Estadual de Ensino, os professores apresentam três situações funcionais: os efetivos ou os efetivados e os contratados. Os efetivados referem-se à categoria de professores que foram nomeados sem concurso.

² MARQUES, Mara Rúbia Alves. **Avaliação da educação superior em Uberlândia – MG nos anos de 1990**: avaliação institucional, estratégias de marketing e imagens projetadas pelas instituições de ensino superior privadas. Projeto de pesquisa vinculado ao Núcleo de Políticas Públicas e Gestão em Educação, do PPGE-UFU, realizado em mar./2007.

Assim, as transformações do mundo do trabalho são desencadeadas pela atual conjuntura e marcada por uma intensa crise estrutural; como o dissolvimento de políticas sociais características do Estado de Bem Estar; a implantação de reajustes social e político e a emergência de um novo modelo, tendo como alicerce a dinâmica do mercado livre, enquanto dogma e reguladora dos novos cenários competitivos promovendo, por sua vez, a constituição de novos paradigmas organizacionais, típicas do modelo neoliberal.

Diante deste panorama da organização produtiva e do contexto das atuais políticas educacionais, desvelamos diferentes aspectos do trabalho docente, bem como as suas reais condições de trabalho frente aos seus atuais desafios profissionais. Nesta perspectiva, identificamos fortes indícios da precariedade do emprego no magistério público estadual de Minas Gerais. Situações essas que se assemelham com o mundo do trabalho em geral, no que se refere às condições de emprego, tendo em vista que, a quase totalidade da classe dos docentes é assalariada e seu ofício segue algumas características dos trabalhadores operários, apesar de ter as suas peculiaridades, tais como:

* A perda de garantias trabalhistas e previdenciárias oriundas dos processos de reforma do Estado (OLIVEIRA, 2004), devido à flexibilização das leis do trabalho. Especialmente para os designados que atuam nas escolas estaduais.

* Salários arrojados: o ganho salarial dos docentes é irrisório, quando averiguamos sua formação em nível superior e o seu esforço, bem como a carga horária despendida para as suas atividades profissionais. A média salarial da grande maioria dos professores é entre dois a quatro salários mínimos, atuando em dois cargos completos.

* A intensificação do ofício do professor, a presente investigação nos indica a clara presença da sobrecarga do seu trabalho, que constatamos pela dupla jornada a que foram submetidos, em decorrência especialmente da necessidade financeira, comprometendo, assim o tempo do professor para planejarem e organizarem seu trabalho.

* A falta de um Plano de Cargo e Salários que estimule a categoria, tanto que nos chama a atenção a pouca informação dos docentes e o envolvimento deles em relação a essa temática. Assim, percebemos que a indignação dos professores é grande, pois o novo plano não veio acompanhado de benefício financeiro.

* O processo de diminuição da autonomia do docente para realizar de seu trabalho, pois participam cada vez menos da tomada de decisões educacionais, caracterizando o que Basso (1998) denominou de um processo de alienação de seu trabalho.

Além dessas, observamos também formas precarizantes do trabalho do professor, mais específicas da sua profissão, concernentes às precárias condições de trabalho do professor, tais como:

* Carência das condições de infraestrutura física e de recursos materiais direcionados à escola. Os professores entrevistados afirmaram que o espaço físico da instituição escolar não é suficiente. Além disso, mais um fator prejudica tais circunstâncias é que as verbas não são destinadas àquilo que a escola está precisando, mas sim já veem preestabelecida;

* Falta de recursos humanos para atender as necessidades da escola, os funcionários não são suficientes, sendo necessário ampliar o quadro.

* Ausência de incentivo para a formação continuada do docente, pois constatamos a pouca frequência dos professores em eventos relacionados à sua profissão.

* Elevado número de alunos nas salas de aula onde os professores lecionam. Haja vista que todos os docentes consideraram o alto número de estudantes em uma classe, um fator determinante nas más condições de trabalho do professor.

Atrelado a esses aspectos de natureza objetiva, constatamos no campo subjetivo algumas tendências que precarizam o ofício docente. Como por exemplo:

* A questão atitudinal dos alunos, considerando a indisciplina dos mesmos e as atitudes de violência protagonizadas por eles; tornaram-se atualmente situações preocupantes nas escolas. Essas circunstâncias interferem sensivelmente na motivação dos professores.

* Falta de apoio da família do aluno: a grande maioria dos docentes considera que os pais dos alunos poderiam ser mais presentes na vida escolar de seus filhos, de forma que passassem a conhecê-los como são na escola e também participassem das reuniões quando fossem convocados. Com isso, o trabalho do professor seria potencializado.

* Perda da valorização do trabalho docente perante a sociedade, os professores revelaram que o *status* da sua profissão vem decaindo acentuadamente, especialmente nas últimas três décadas. Assim, devido a este sentimento de desvalorização, os professores ficam com uma autoestima baixa. Tanto que, a grande maioria deles mencionou estarem insatisfeitos com a sua profissão e percebemos uma falta de expectativa diante da mesma.

Também ficou evidente que os professores estão hiper-responsabilizados pelos problemas escolares e cobrados a promover um melhoramento social e a desempenhar várias funções, como ensinar o conteúdo da disciplina, pelo qual, o professor ministra; e boas maneiras, hábitos, valores morais que até então eram responsabilidade da família. Além de,

educar para a cidadania, discutir e incorporar diversidade e as diferenças culturais e também preparar os alunos para as necessidades do mercado de trabalho³.

Sob tais perspectivas, temos como consequência o que Esteve (1999) chama de uma crise de identidade dos docentes, pois não sabe ao certo qual papel o professor deve empenhar para satisfazer a sociedade. Porém, todas essas mudanças estão ocorrendo sem o acompanhamento de condições adequadas de trabalho.

Diante desses aspectos, constatamos que os professores passam por uma significativa fragilização do emprego, que aludem em um processo de precarização do trabalho dos docentes. Em decorrência deste processo, bem como da falta de valorização social, da crise de identidade profissional e da intensificação do seu trabalho, as atividades do professor envolvem diversos riscos psicológicos, tais como vontade de abandonar a profissão, que desencadeia em estresse, mal-estar docente e até a síndrome de burnout⁴.

Desta forma, os resultados de nossa pesquisa coincidem com das autoras Oliveira e Augusto (2008, p. 99):

As oportunidades de desenvolvimento profissional são escassas. Não se registram condições adequadas de trabalho que estabeleçam salários condignos, plano de carreira e condições adequadas de trabalho. O que se depreende de tudo isto é que o trabalho docente é precário.

Ressaltamos, então, que as características da precariedade no magistério público da Rede Estadual de Minas Gerais, sejam elas de ordem subjetiva ou de objetiva tem como consequência uma descaracterização da prática educativa, que vai impactar na qualidade de ensino, ofertada aos estudantes.

Nesse sentido, quando averiguamos as políticas educacionais percebemos que não há uma repercussão positiva no trabalho do professor, pois pouco se tem feito para mudar a

³ Apesar de ser indiscutível que existe uma cobrança nesse sentido por parte dos setores da sociedade. É muito questionado, por diversos teóricos da educação, a escola não ficar à mercê de preparar o aluno para o mercado de trabalho.

⁴ O termo “Síndrome de Burnout” procedeu da junção de *burn* (queima) e *out* (exterior) para caracterizar uma patologia durante a qual a pessoa consome-se física e emocionalmente, resultando em exaustão e em um comportamento agressivo e irritadiço. Tipo de estresse de caráter persistente vinculado às situações de trabalho, associado com intenso envolvimento com pessoas por longo tempo. A síndrome geralmente agrupa sentimentos de frustração e seus principais sintomas são: cansaço físico e emocional, apatia, falta de efetivação do eu, desmotivação, insatisfação ocupacional, deterioração do rendimento e perda de responsabilidade, depressão, fadiga, tensão, nervosismo, dificuldades em descansar, transtorno gástrico e dores nas costas (ALVES e AREDES, 2008).

realidade da precarização do seu ofício. Em nível nacional, observamos a implantação de um piso salarial para categoria docente, com um valor irrelevante⁵.

Fora isso, há outro fator importante para mudar o quadro precário da empregabilidade docente: investir nas condições de trabalho do professor. Dessa forma, Saviani (2009) afirma sobre a importância de o professor atuar em um único estabelecimento, e ainda dividir sua carga horária, com 50% para ministrarem as aulas e os outros 50% para atividades como: elaboração do projeto pedagógico, reuniões de colegiado, atendimento à comunidade e na orientação dos estudos do alunado em atividades de reforço para os que precisam. Entretanto, segundo o autor:

No que se refere às condições de trabalho, a questão principal, que o PDE não contempla, diz respeito à carreira profissional dos professores. Esta carreira teria de estabelecer a jornada integral em um único estabelecimento de ensino, de modo que pudesse fixar os professores nas escolas, tendo presença diária e se identificando com elas. (SAVIANI, 2009, p. 40)

Como se vê no que tange especificamente ao trabalho docente – o impasse para a melhoria na qualidade de ensino e para as soluções dos problemas da escola estadual mineira perpassa, hoje, um longo e árduo caminho, mais possível de ser transformado. Os resultados destacam para a relevância de políticas públicas, a fim de enfrentarem com seriedade e também com investimento os problemas da precarização docente que pode comprometer a qualidade do trabalho realizado pelo professor.

Sob tais perspectivas, apesar de obtermos alguns discretos avanços, estamos longe do sucesso escolar público na realidade mineira. Assim, esperamos que nosso estudo – no qual procurou investigar aspectos concernentes ao trabalho docente, bem

como as reais condições de trabalho posta para os professores, possa colaborar para fomentar as análises e reflexões sobre a temática e, quiçá, contribuir com a avaliação dos sistemas educativos e as políticas educacionais executadas, com suas lacunas e dificuldades, para a implementação de uma educação pública socialmente referenciada.

⁵ O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, sancionou, em julho de 2008, a lei nº. 11.738/08, que vigora um piso salarial nacional unificado para os professores da Educação Básica da Rede Pública de R\$ 950,00 para 40 horas/semanais, a partir de 2010. Valor ainda irrisório para um cumprimento de extensa carga horária semanal e também um salário consideravelmente baixo quando comparado a outras profissões que exigem formação de nível superior. Além disso, tal medida ainda é insatisfatória para alguns segmentos do professorado nacional, tendo em vista que seus salários já estão equiparados com esse piso proposto.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ednalva Regina Oliveira e AREDES, Alaídes Pereira Japecanga. A saúde do professor das escolas estaduais de Nova Andradina: um desafio à gestão democrática. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED – CENTRO-OESTE, **Trabalho completo**, Brasília, jul. 2008.

BASSO, Itacy Salgado. **Significado e sentido do trabalho docente**. Campinas: Cad. CEDES, 1998, vol.19, n.44. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php>>, acesso em: 14/09/2009.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Trad. Durley de C. Cavicchia. São Paulo: EDUSC, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p.1127-1144.

OLIVEIRA, Dalila Andrade e AUGUSTO, Maria Helena G. Gestão escolar e trabalho docente nas redes públicas de ensino em Minas Gerais. In: MONFREDINI, Ivanise (Org). **Políticas educacionais, trabalho e profissão docente**. São Paulo: Xamã, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009, 100p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

RELATO DE EXPERIÊNCIA

gustavimfilho@hotmail.com Nome dos autores:

Gustavo Rodrigues da Cunha Filho Iara Nascimento Pereira

Murilo Francisco Moreira Resende Orientadora - Profª Drª Marta Regina Farinelli

RESUMO:

A experiência apresentada é fruto do trabalho realizado na unidade temática: Estudos e Desenvolvimento de Projetos (EDP), ministrada nos primeiros períodos dos Cursos de Licenciaturas e Serviço Social da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Uberaba- MG. O objetivo maior da unidade ministrada é desenvolver nos acadêmicos o gosto e importância pela pesquisa e conseqüentemente a realização de projetos de extensão a partir dos resultados obtidos na investigação. A EDP proporcionou vivência significativa uma vez que pudemos apreender a importância do trabalho grupal, bem como realizar uma pesquisa; experiência que será compartilhada neste presente trabalho. Assim, a investigação foi realizada em duas escolas estaduais da cidade de Uberaba- MG. A grande maioria dos usuários é adulta e não teve acesso ao ensino regular na idade apropriada. Optou-se por utilizar a pesquisa quanti-qualitativa, e de campo tendo como instrumentais: a observação do cotidiano e o questionário composto por perguntas abertas e fechadas.

Palavras chave: educação de jovens e adultos: educação no Brasil: estudos supletivos.

A EXPERIÊNCIA

Iniciamos a graduação na Universidade federal do Triângulo Mineiro nos Cursos de Licenciaturas e Serviço Social. O ciclo de matérias comum que tem como eixo a unidade temática EDP (Estudo e Desenvolvimento de Projetos) que aproxima o aluno iniciante do processo de pesquisa. Logo de início pudemos entrar em contato com a realidade do que é ser

pesquisador e das dificuldades inerentes a esse ofício. Os grupos foram divididos dentro da sala de aula durante o primeiro semestre do ano de 2009. Nosso grupo foi composto por três acadêmicos, cursando Física, Serviço Social e Ciências Biológicas. A

partir desse momento, encontramos uma nova paixão: a educação. Essa paixão deu início à busca por novas experiências na área e foi quando descobrimos a existência de um projeto governamental chamado EJA (educação de jovens e adultos). Assim que começamos a estudar e a aprofundar no sentido de entender como se processava essa política pública, sentimo-nos muito compelidos pelo assunto. Quanto mais estudávamos, mais nos sentíamos próximo daquilo que queríamos realizar na área da educação, com uma vontade e necessidade de aprofundar os conhecimentos, querer saber mais. Realizamos estudos bibliográficos, fomos às escolas, pesquisamos e chegamos a um consenso comum: iríamos mesmo estudar a EJA em sua totalidade. A partir desse momento muita leitura foi necessária, alguma frustração é claro (principalmente quando se teve que escolher o tema da pesquisa), mas nada que nós não pudéssemos superar. As aulas, entretanto, foram de extrema importância já que foi a partir delas que pudemos traçar os nossos objetivos, elaborar nosso projeto e tomar gosto pelo ato de pesquisar.

O trabalho em grupo foi um dos maiores desafios vivenciados neste período, uma vez que éramos alunos de três cursos diferentes, com trajetórias pessoais e profissionais diferenciadas, com idéias e ideais também diferentes, mas com algo muito em comum: a educação e o comprometimento de fazer algo que realmente pudesse oferecer visibilidade a futuros projetos de extensão, além de outras pesquisas.

DETALHAMENTO DA ATIVIDADE

Iniciamos nossa atividade, apreendendo a realidade da cidade de Uberaba, no que se refere à educação, estudando textos sobre a importância do ato de pesquisar, como se efetiva as políticas de educação no Brasil, a educação sob diferentes aspectos tendo Paulo Freire, Lauro de Oliveira Lima, Pedro Demo, Solange Zotti, Antônio Carlos Gil, entre outros como referenciais de nossos estudos.

Assim, após embasamento teórico, conseguimos estabelecer o objeto da nossa pesquisa tornando-se mais fácil a elaboração do projeto. O principal objetivo que norteou a elaboração da investigação foi o de conhecer a eficácia da alfabetização proporcionada pelo

programa EJA em duas escolas estaduais da cidade de Uberaba – MG. Mais do que estudar a eficácia e o perfil dos profissionais que atuam no âmbito do programa, foi de relevância entender, da mesma forma, como a EJA atende às necessidades daqueles cidadãos que há tempos abandonaram ou nunca frequentaram uma escola.

Partimos então para a seleção da amostra, contatos com escolas, elaboração do

questionário com perguntas abertas e fechadas, reuniões para divisão de tarefas e estudos complementares, organização de agenda e outras atividades relativas à confecção da pesquisa.

O estudo bibliográfico foi de fundamental importância e enfatizamos o resgate de alguns elementos históricos do cenário político e educacional do Brasil, desde o século XVI até a consolidação da EJA como modalidade democrática de ensino, A EJA no contexto da sociedade brasileira, bem como as práticas educativas. O estudo oportunizou compreender de forma mais ampla o processo de escolarização de jovens e adultos.

Neste estudo optou-se por utilizar a pesquisa quanti-qualitativa, com pesquisa de campo tendo como instrumental a observação do cotidiano das comunidades escolares e o questionário composto por perguntas abertas e fechadas. Os sujeitos foram os docentes atuantes no programa EJA nas duas referidas escolas.

O tipo de abordagem quanti-qualitativa permitiu a compreensão mais profunda da realidade dos sujeitos estudados, em convergência com os dados quantitativos, também necessários. Com relação ao tipo de amostra utilizada, foi escolhida a probabilística aleatória, A coleta de dados se deu com a aplicação de questionários a partir de um roteiro de perguntas pré-estabelecidas, dirigidas aos professores do programa EJA que atuam nas duas escolas em que a pesquisa foi realizada. Todos os sujeitos responderam, por escrito, a um conjunto de perguntas (15 ao todo) que abrangeram vários aspectos da vida pessoal e profissional.

Com relação ao processo de coleta de dados, ele aconteceu em apenas um momento. Porém, isso não interferiu na elaboração do trabalho, já que, através do questionário e conversas com os diretores (as) das escolas, foi possível conhecer como se constrói a realidade dos sujeitos no interior de um programa EJA. Os dados coletados foram analisados e interpretados de modo que obtivéssemos informações qualitativas e também quantitativas acerca de alguns aspectos da vida pessoal e profissional dos sujeitos.

A secretaria de educação e cultura da cidade de Uberaba informou que existem 16 escolas que oferecem cursos na modalidade EJA. Tais escolas compuseram o universo da presente investigação. Deste universo, a amostra foi de 0.125% das escolas, ou seja, duas

instituições foram sorteadas pelo grupo de pesquisadores. Ao todo, os questionários foram respondidos por 10 professores; 5 de cada uma das escolas.

As categorias de análise do estudo foram organizadas da seguinte maneira:

- 1) Perfil pessoal e profissional dos candidatos; 2) O porquê da escolha da profissão;
- 3) Auto-realização;
- 4) Importância da EJA; 5) Avaliação da EJA no espaço escolar; 6) Métodos de ensino- aprendizagem; 7) Eficácia desses mesmos métodos; 8) Se há evasão escolar; 9) O espaço oferecido aos alunos vem de encontro às necessidades dos mesmos?

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para a análise os acadêmicos optaram por compilar os dados e demonstrá-los através de gráficos realizando uma análise dos conteúdos das respostas abertas obtidas dos questionamentos realizados.

Os resultados obtidos foram de suma importância, pois possibilitaram estabelecer o perfil dos docentes que trabalham com o programa EJA como também, de como estes expressam as suas atribuições como agentes educadores e subjetivam as práticas executadas na esfera do programa EJA nas escolas estudadas.

Com relação ao perfil dos profissionais podemos afirmar que 70% são do sexo feminino e apenas 30% deles são do sexo oposto. A faixa etária da amostra variou de vinte oito a cinquenta e seis anos de idade, com média de 45,2 anos. Na totalidade os sujeitos possuem nível superior completo e encontram-se na profissão em média há vinte anos e nove meses. Com relação à escolha da profissão, mediante as respostas obtidas, percebeu-se que os entrevistados optaram pela atividade por acreditar em sua vocação para tal. Outros escolheram a profissão pelo fato de terem tido professores que os inspiraram e um dos sujeitos relatou que a oportunidade de conseguir um trabalho melhor norteou a sua escolha.

Quanto à categoria auto-realização, pôde-se notar que a maioria dos sujeitos (60%) respondeu afirmativamente à pergunta, o que demonstra que esses sujeitos sentem-se satisfeitos com relação à situação em que se encontram. Uma grande minoria (30%) diz não estar satisfeita com a profissão e apenas 10% dos sujeitos não respondeu à pergunta.

A importância da EJA, categoria 4, é sentida como sendo de crucial importância na medida em que o programa resgata aquelas pessoas que abandonaram ou nunca frequentaram

a escola, oferecendo oportunidades de qualificação da aprendizagem e remodelando o cenário educacional brasileiro.

A grande maioria dos sujeitos avalia a EJA, no espaço em que o programa é ministrado, como sendo organizada e eficiente. A qualidade do ensino oferecido é uma preocupação constante e realça o comprometimento dos professores em formar cidadãos capazes de entender o mundo a sua volta.

Com relação aos métodos utilizados pelos educadores da EJA, a leitura e compreensão de textos, assim como o pensamento lógico e a capacidade de abstração foram citados como ferramentas poderosas que auxiliam na formação educacional dos alunos.

Quanto à questão concernente à eficácia dos métodos utilizados pelos professores da EJA para a avaliação dos educandos, pudemos notar que a totalidade dos indivíduos aprova unanimemente a metodologia do programa nas atividades de caráter avaliativo. Alguns desses indivíduos dizem que os métodos, ao longo dos anos, vêm trazendo bons resultados, ou seja, que o efeito desses resultados é positivo na medida em que os próprios alunos gostam de expor aquilo que aprendem durante o ano letivo.

A evasão escolar no âmbito do programa é vislumbrada como algo constante e negativo. Muitos educadores alegam que entre os principais fatores que levam os alunos a deixar a escola estão o consumo excessivo de entorpecentes, a violência e organização familiar e o fato de que muitos desses alunos trabalham durante o dia, inviabilizando o aprendizado no período noturno, horários em que eles se encontram totalmente exaustos.

É unânime a percepção de que ambas as escolas apresentam uma infra-estrutura que possibilita e facilita as relações de ensino e aprendizagem, transmitindo conforto e segurança a ambos discentes e docentes. Todas as respostas obtidas apontam para o fato de que as duas instituições possuem um bom espaço físico, com salas espaçosas, bem iluminadas e arejadas. Alguns sujeitos ressaltam, ainda, que em função da disponibilidade do espaço físico ser suficiente, os alunos sentem-se mais motivados e dispostos física e mentalmente a estudar. Outros afirmaram que sentem prazer em lecionar em escolas que proporcionam esse tipo de estrutura, atípicas em escolas municipais da região.

Assim, o grupo de pesquisadores pode apreender das discussões realizadas no cotidiano das aulas de EDP e na realização da pesquisa: que a importância que a EJA tem para o programa educacional brasileiro parece incontestável devido ao grande número de pessoas sem acesso ao ensino regular na idade apropriada.

A qualidade do ensino depende muito da relação professor-aluno, sendo que o desenvolvimento continuado do educador se faz através de: cursos de aperfeiçoamento,

seminários, participação de grupos de estudos e de pesquisa, como também com a autocrítica que cada professor deve fazer sobre seu papel na sociedade, utilizando-se do debate coletivo e da crítica recíproca com os colegas. Não é qualquer docente que se encontra habilitado para ministrar aulas no programa EJA. Estes precisam além de dominar os conteúdos específicos da profissão, ser capaz de identificar o potencial de cada aluno e utilizar deste para o desenvolvimento integral dos estudantes. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê em seu professor como um modelo a seguir. É preciso que a sociedade compreenda que alunos de EJA vivenciam problemas como preconceito, vergonha, discriminação, críticas dentre tantos outros. E que tais questões são vivenciadas tanto no cotidiano familiar como na vida em comunidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como experiência inicial em desenvolvimento de pesquisa, todo o processo pelo qual atravessamos durante um ano de atividades nos deu um arcabouço que permitirá, enquanto alunos dos cursos de graduação em serviço social e licenciaturas, a repensar o papel dos profissionais enquanto agentes transmissores de conhecimento e, além disso, como pesquisadores e geradores de conhecimento através do aprimoramento e aperfeiçoamento de projetos de pesquisa.

Quanto à pesquisa em si, deve-se enfatizar que foi um grande aprendizado, principalmente para aqueles que irão exercer a profissão de professor futuramente. Vários dos aspectos estudados teoricamente foram analisados com o desenvolvimento da pesquisa em campo. Outro fator importante foi a realização da pesquisa bibliográfica que permitiu um vislumbre mais histórico a respeito do processo da formação sócio-histórica do país. Como futuros professores, a compreensão do funcionamento da EJA como o ensino que resgata e dá oportunidade àqueles que nunca frequentaram a escola, ou em algum período necessitaram abandonar o estudo, foi de grande valor, pois a importância de se investir na educação de jovens e adultos no Brasil reside, primeiramente, no reconhecimento dessas pessoas como sujeitos de um direito universal que, em virtude de situações de desigualdades, lhe foi negado no passado e lhe é dificultado no presente.

A oportunidade de vivenciar uma experiência com adultos e jovens e professores no início de nossos cursos indica caminhos que precisam ser redefinidos para resultar

numa prática mais concreta também para os educandos, uma vez que estão nas salas de aula para aprender a ler e escrever, considerando também toda a bagagem cultural que trazem do meio extra-escolar.

No final da realização do trabalho constatamos que mais importante do que a natureza acadêmica do conhecimento é a sua função de auxiliar os alunos na percepção e na abstração das relações existentes entre os fatos históricos, as informações científicas e específicas tratadas nas diversas disciplinas do Ensino Fundamental. (Re)conhecer e (re)valorizar os conhecimentos prévios dos alunos é algo fundamental, uma vez que os estudantes detêm um conjunto de saberes já que estão inseridos no tempo e espaço, com histórias e vivências diferenciadas. O diálogo entre estes saberes e o discurso escolar mostrou-se, pois, como um princípio a ser perseguido nas relações e intervenções pedagógicas e metodológicas no trabalho com a EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

DEMO, Pedro. **Princípio científico e educativo**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

GIL, Antônio Carlos. Metodologia e técnica da pesquisa social. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 10. ed..Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Estória da educação no Brasil**.26. ed. Rio de Janeiro: Brasília 1979.

ZOTTI, Solange Aparecida. Sociedade, educação e currículo dos jesuítas aos anos de 1990. São Paulo: Plano, 2004.

PRESSUPOSTOS DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM DE LIBRAS: TEXTOS E CONTEXTOS DO APRENDIZ OUVINTE

eliamarufu@gmail.com

Eliamar Godoi – CAPES/FACED/UFU – Mestre em Linguística

O objetivo desse relato é o de problematizar o ensino de Libras no aspecto das diferentes abordagens que cercam o seu contexto de ensino. Como a Libras deve ser ensinada para surdos e ouvintes, buscamos por meio desse estudo demonstrar a necessidade de se desenvolver técnicas específicas para o ensino de Libras a ouvintes. Nesse aspecto, usando uma música como recurso didático para ensinar Libras para ouvintes, percebeu-se uma boa aceitação do recurso e um desempenho satisfatório na aprendizagem dos alunos ouvintes (graduação). A música foi utilizada em seus vários aspectos favorecendo ao aprendizado dos alunos, inclusive: estratégias de interpretação; ensino dos sinais correspondentes, entre outros. Essa atividade com a música foi desenvolvida com vistas a apresentar diferenças estruturais entre Português e a Libras num contexto de ensino de Libras para alunos ouvintes. Como conclusão, percebemos que as metodologias de Ensino de Libras praticadas para ensinar alunos surdos não contemplam o ensino de Libras para alunos ouvintes haja vista o fato de que o Português e a Libras empregam dimensões sensoriais diferentes e, portanto, requerem métodos distintos em sua especificidade lingüística.

Aspectos introdutórios

Para esboçar alguns elementos didáticos constitutivos do Ensino de Libras para ouvintes e iniciar a discussão em torno deles, serão destacadas aqui algumas das especificidades que distinguem o Ensino de Libras de outras formas do ensino de idiomas estrangeiros: a específica combinação de algumas formas de ensino e aprendizagem convencionais, o aproveitamento específico de meios técnicos, a presença de uma estrutura específica, o tipo especial dos estudantes e, por fim, formas específicas da sistematização do ensino de Libras.

Desse modo, familiarizaremos diretamente com questões didáticas fundamentais que coabitam essa modalidade de ensino por meio de um relato de experiência de ensino de Libras para ouvintes. O objetivo desse trabalho, no entanto, é problematizar o contexto do ensino para ouvintes e elaborar as conseqüências didáticas das características estruturais especiais apresentadas no Ensino de Libras, além de propor a necessidade de adequação e/ou criação de metodologias e recursos didáticos específicos

que contemplem alunos ouvintes.

Ao se aprender uma língua estrangeira sendo uma língua oral-auditiva, o ouvinte desenvolve naturalmente estratégias de aprendizagem e esse movimento do aprendizado não lhe custa muito já que se trata de situações de línguas que pactuam de mesmas dimensões sensoriais. No caso de se aprender a Libras, os mecanismos desenvolvidos pelo aprendiz são diferentes, já que a língua de sinais envolve dimensões sensoriais antes pouco ou quase nunca utilizadas para se comunicarem por parte do aprendiz ouvinte. É nesse aspecto que tanto o ensino quanto o aprendizado de Libras se difere do mesmo processo no que se refere a uma língua estrangeira.

Para se desenvolver o ensino de Libras para ouvintes se faz necessário uma forma específica de ensino combinando algumas formas de aprendizagem convencionais contemplando as necessidades e especificidade tanto da Libras quanto do aprendiz ouvinte. Acreditamos que deve haver uma ligação mais ou menos integrada de formas de aprendizado de Libras elaboradas no estudo em sala de aula que proporcionem ao aluno ouvinte: aprender por meio do manuseio de um material didático próprio, adequado e de qualidade; de estudo próprio e autônomo; de trabalho de pesquisa e científico; por meio de equipamentos auditivos e audiovisuais (filmes, televisão, filmagens, músicas, teatro, artes plásticas, fotografias e gravuras...).

Nesse caso, fugindo de um ensino fragmentado, descontextualizado e, muitas vezes, de um ensino utilizando processos didáticos-pedagógicos de ensino de Libras específico para surdos, acreditamos na existência de técnica específica de ensino de Libras para alunos ouvintes para que por meio da divulgação, ensino e aprendizagem dessa língua na comunidade ouvinte haja mais interlocução entre ouvintes e surdos ampliando os canais de comunicação e gerando mais harmonia nas relações entre os sujeitos. Nesse aspecto, só o fato de um aluno de Libras ser ouvinte, isso já faz dele especial frente à especificidade lingüística dessa língua que carece de uma sistematização adequada ao ensino e ao aprendizado da Língua de Sinais no contexto do aluno ouvinte.

Contexto do relato

Ao observar o processo de ensino e aprendizagem de Libras no contexto do aluno ouvinte sob um ponto de vista didático-metodológico, percebemos que se trata da ligação mais ou menos integrada de formas do aprendizado elaboradas a partir das

experiências visuais articuladas com estímulos auditivos. Nesse caso, essa observação foi feita numa sala de aula de graduação de uma Universidade Federal, em que a disciplina de Libras é oferecida como disciplina Obrigatória a alunos ouvintes.

Numa aula teórica em que se fazia uma Introdução à Libras, entre outros métodos de ensino, usou-se o método comparativo em que a Libras foi comparada a Língua Portuguesa. Com o intuito de mostrar as diferenças entre as duas línguas em seus níveis lingüísticos, procurou-se proporcionar exemplos comparativos nos diferentes níveis como: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Entre outros assuntos, a diferença sobre qual método de ensino seria o mais indicado para pessoas surdas e para pessoas ouvintes também foi discutida, já que o ensino deve-se iniciar pelos recursos de comunicação que a pessoa dispõe conforme o ritmo da aprendizagem, isso como conseqüência do próprio processo educacional como um todo. Assim, deve-se investigar como a pessoa se comunica para depois planejar e desenvolver uma forma de se ensinar o conteúdo a ser proposto.

Como os alunos eram todos ouvintes e o objetivo da aula era fazer com que eles conseguissem assimilar as diferenças lingüísticas entre as duas línguas e ainda aprendessem alguns sinais da Libras, usou-se uma música como recurso didático. Ao se trabalhar o ensino de Libras por meio de uma música, foram abordados diferentes aspectos como: os sinais correspondentes; como ocorre a criação de sinais pessoais como nome ou dos sinais como um todo; sobre regras de interpretação do português para a Libras; formas metafóricas do português para Libras; ligação entre os sinais e vários outros aspectos do ensino de Libras.

Para esse trabalho, primeiramente traçamos um breve panorama geral da história política e social do surdo, visando dar subsídios para que o graduando compreendesse os sentidos da escolarização do surdo na época atual. Assim, por meio de aula expositiva dialógica oferecemos instrumentos que, no nosso entendimento, favorecem a uma relevante formação docente para desempenhar um trabalho eficaz e de qualidade a ser desenvolvido em torno da aprendizagem e do ensino de Libras na educação do surdo. Nesse contexto, procuramos orientar o trabalho do futuro docente na escolha de conteúdos, procedimentos e formas de avaliar todo o processo de ensino e de aprendizagem na educação dos surdos.

Para isso, trabalhamos no campo da ludicidade usando os estímulos auditivos, apostando na especificidade do prazer de aprender pela música que os ouvintes dispõem. Assim, com intuito de fundamentar nossas ações, priorizamos o ensino dos sinais de forma contextualizada, buscando o sentido da palavra atribuído no contexto proposto pela letra

da música e depois traduzimos para a Libras, pois acreditamos, assim, desenvolver um programa de ensino contextualizado e adequado às nossas concepções. Foi justamente no processo dessa análise que conseguimos aclarar inúmeras especificidades do português e da Libras, atuando no campo das diferenças, mas também das semelhanças entre as duas línguas.

Detalhamento das atividades

Como seqüência didática, primeiramente, expus a proposta de aprendermos Libras por meio de música. Apresentei a música que trabalharíamos, algumas técnicas de interpretação do português para Libras e me propus interpretá-la para mostrar como seria a apresentação daquela música para pessoas surdas. Logo após a interpretação, apresentei a letra da música e dividi-a em partes. Apresentava os sinais, mostrando as diferenças e semelhanças entre as duas línguas e seus devidos contextos e fazendo com que os alunos reproduzissem cada sinal e depois uma determinada seqüência de sinais (um ou vários versos da música), repetindo cada parte aprendida várias vezes, isoladamente e em seguida, junto com as demais aprendidas. Ao final, pedi que se levantassem e interpretassem a música como um todo. Assim, passei novamente a música e com minha ajuda, conseguimos, a sala toda, fazer a interpretação da música para Libras.

Análise e discussão do relato

Após essa atividade, comentamos (professor e alunos) a experiência observando as contribuições à aprendizagem e manifestando as percepções pessoais, as quais foram tidas como bastante positivas. Por parte dos alunos, eles disseram que essa forma de aprender fez com que fixassem mais os sinais, já que foram aprendidos com um objetivo específico e usados logo depois. Dessa maneira, poderiam usá-los em contextos outros de forma mais conscientes, já que as diferenças e semelhanças lingüísticas mostradas tinham esclarecido muitas dúvidas.

Comentaram, também, que como a Libras é fundamentalmente visual-gestual, e não tem como fazer anotações, a melodia e a profundidade poética da música, além da repetição dos sinais fizeram com que gravassem melhor cada sinal, já que não teriam como registrá-los para praticá-los depois. Relataram, também, que sempre que se

lembravam da música, os sinais surgiam com a canção e deixando-os com vontade de repeti-los. Nesse caso, a música era utilizada como recurso mnemônico trazendo os sinais sempre a mente quando necessário.

Considerações

Como Docente essa experiência me mostrou que o ensino de línguas sempre prevê e requer uma metodologia específica tanto para o Ensino quanto para o Aprendizado. No que se refere ao Ensino, percebi que o método de ensino para se ensinar Libras para o aluno surdo difere bastante do método de ensino para o aluno ouvinte. Sendo assim, o aluno surdo tem sua especificidade de ensino, pois a língua de instrução para se ensinar qualquer conteúdo deve ser a Libras, já para o aluno ouvinte, a língua de instrução deve ser a língua oral e majoritária. Sendo assim, havendo as divergências que há entre as línguas utilizadas como instrução, fica clara a necessidade de se estudar novos métodos de ensino para se ensinar Libras para o ouvinte que exerce, também, um papel fundamental na educação do surdo.

Devemos nos lembrar do grande número de surdos filhos de pais ouvintes que precisam aprender a Libras para educar e se comunicar com os filhos surdos. Há também os professores que precisam se tornar bilíngües para que consigam interagir e ensinar conteúdos de várias disciplinas para o aluno surdo.

Lembremos-nos também que a profissão de intérprete de Línguas de Sinais. Esta é uma função de grande relevância para mediar informações entre surdos e ouvintes e se constitui em uma profissão específica para ouvintes, os quais precisam ter acesso a Libras de uma forma mais eficiente, didática e sistematizada para desempenharem um trabalho eficaz ao traduzir Português/Libras e vice-versa. Advertimos, no entanto, que uma didática apropriada ao ensino de Libras para alunos ouvintes e associada a um bom material didático pode melhorar a aprendizagem, atraindo, nesse caso, interessados para a área do ensino e aprendizado da Libras que tem se mostrado tão carente de bons profissionais, de estudos, de pesquisas, de material didático entre outras necessidades.

Enfim, como a Libras é uma língua visual-gestual e língua materna dos surdos, devem-se considerar as diferenças no ensino dessa língua para o ouvinte que acostumado a uma língua auditiva-oral precisará aprender uma língua de dimensões sensoriais diferentes. Sendo assim, defendemos práticas de ensino que contemplem as necessidades de aprendizagem dos ouvintes empregando recursos das mesmas dimensões

sensoriais da primeira (Português) para aprender uma segunda língua que emprega dimensões sensoriais diferentes (Libras).

Fontes Consultadas

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24/04/2002.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22/12/2005.

CAPOVILLA, F. C.; RAPHAEL, W. D.. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngüe da Língua de Sinais Brasileira, Volume I: Sinais de A a L**. 3 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

DIAS, Tércia; PEDROSO, Cristina; ROCHA, Juliana. **Uma análise sobre o ensino de Libras a familiares ouvintes de alunos surdos**. Disponível em: <http://www.sj.cefetsc.edu.br/~nepes/docs/midiateca_artigos/educacao_surdos_lingua_sinais/uma-analise-sobre-ensino.pdf> Acesso em 02 out. 2010.

FELIPE, Tanya. **LIBRAS em contexto**: curso básico (livro do estudante). 2.ed. ver. MEC/SEESP/FNDE. Vol I e II. Kit: livro e fitas de vídeo.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda: Linguagem e Cognição numa Perspectiva Sócio interacionista**. São Paulo: Plexus. 2001.

MACHADO, Paulo Cesar; SILVA, Vilmar. **Trajetórias e movimentos na educação dos surdos**. Disponível: <http://www.virtual.udesc.br/Midiateca/Publicacoes_Educacao_de_Surdos/artigo11.htm> Acesso em 15 set. 2010.

PROFISSÃO ESTUDANTE: EXAME DE UM PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM.

Renato Medeiros Guimarães¹ - rtomedeiros.91@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências integradas do Pontal,
Ituiutaba/MG.

Resumo

Partindo de experiências vividas no âmbito educacional, discuto neste trabalho questões emergentes de minhas crenças, conflitos e preocupações no processo de ensino-aprendizagem, identificando em minha vida acadêmica desde o ensino fundamental até o momento como graduando em física, exemplificações de questões educacionais para ilustrar o que, ao meu ver, está fazendo o ensino se manter banalizado, e propor melhoramentos do mesmo. De acordo com esta proposta, reflito sobre as abordagens de ensino alternativas, que auxiliem os professores a corresponderem com seu papel dentro da sala de aula para com os alunos.

Introdução

Quando um indivíduo nasce, o primeiro contato que ele tem com ensinamentos e aprendizagem se dá pelos familiares, pessoas de seu convívio particular, seus responsáveis. Estes proporcionam ensinamentos de sua cultura de acordo com as regras, os costumes, a ética e moral, constituídos numa sociedade. Isto o influencia e molda a sua personalidade com a interação tanto com as pessoas próximas de si, como também com o mundo a seu redor. Na atualidade, em nossa sociedade, boa parte desta interação se dá dentro da escola, aonde este sujeito encontra com pessoas cujas vivências, experiências, pensamentos e opiniões são diferentes. Inicia-se uma nova fase da vida que perdura por muitos anos, em instituições que tem o objetivo de mostrar ao indivíduo seu papel na sociedade, formando-o como cidadão-crítico, que pense e saiba demonstrar sua opinião.

No entanto, a escola tem deixado em haver o seu papel junto à sociedade, pois, na maioria das vezes, os processos na mesma implementados não são bem sucedidos, resultando na formação de pessoas como analfabetos funcionais, políticos e científicos que apenas consomem e operam, não sendo capazes de estabelecer articulações entre

¹ Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID.

suas concepções e as do conhecimento científico, com dificuldades em compreender o

que o professor está abordando. O que de fato a escola deveria fazer não é colocado em prática e, não vamos apenas colocar a culpa na escola, por que também o estado, o professor e o aluno têm sua parcela nesta falta de interesse e na banalização do ensino.

Para exemplificar as constatações apresentadas e sugerir algumas atividades que permitam implementar mudanças na relação professor-aluno e no processo de ensino-aprendizagem, vou utilizar reflexões inspiradas na minha pequena experiência de vida como estudante e docente em formação inicial, tendo como base os conflitos, preocupações e crenças que tenho vivenciado desde o ensino fundamental e médio e, agora tem se intensificado no ensino superior como graduando em física. Aponto como possíveis soluções as práticas fundamentadas em metodologias alternativas, as quais podem modificar o atual estado de desinteresse do estudante e que podem subsidiar o trabalho do professor para obter um *feedback* dos alunos.

Reflexões do processo de ensino-aprendizagem

Sempre fui aluno de escola pública, nunca fui o “estudioso” da sala, como também não fui o “encapetado”. Era um aluno normal, mantinha médias boas no ensino fundamental, mas nem tanto no ensino médio. A figura do professor esteve sempre presente em minha vida, e acredito que de muitas pessoas também, minha idéia de professor bom era aquele tipo de professor-amigo, pessoa extrovertida que tinha um diálogo mais informal com os alunos, também tinha aqueles professores que o aluno gostava pelo fato do quesito ganhar nota fácil, porém hoje vejo que as coisas não são bem assim, cada professor tem sua forma de manejar uma aula, porém, as práticas trabalhadas por eles não têm muita diferença. A política educacional do estado surge como um limitante para os professores, que mesmo sendo pouco valorizados, ainda há outras questões como a má distribuição dos horários de serviço, sendo que estes ficam de pés e mãos atados pelo pouco tempo disponível para planejar as aulas.

O estilo de aula da maioria dos professores que tive ao longo do ensino fundamental e médio, aquele que segue à risca o livro didático e o programa instituído pelo estado, não deu para minha vida acadêmica o embasamento científico que era necessário. O que aprendi com as exatas e humanas não foi de bom proveito para minha entrada no ensino superior, tive e tenho várias dificuldades em conhecimentos cujas bases são fixadas no ensino básico.

Da perspectiva dos professores, a culpa do ensino ser fragilizado da maneira que é, é da indisciplina dos alunos, da falta de valorização. Tendo como base teórica um modelo de níveis de estratégias usadas pelos professores de acordo com as tensões e

conflitos vividos por eles de acordo com Berjarano e Carvalho (2004), podemos concluir que estes professores dispõem-se em dois níveis de estratégia: a de se manter imparcial ao que esta ocorrendo dentro de sala de aula, como também a de cobrar disciplina dos alunos, solucionando os conflitos a curto-prazo.

Por outro lado, em minha vivência escolar, alguns professores fizeram a diferença, pois cativavam a turma, seguiam o livro didático e cumpriam o programa, porém, do seu jeito, dialogavam bem, faziam mais que uma simples atividade de leitura do capítulo, cópia da matéria e resolução de exercícios. Explicavam e exemplificavam, faziam analogias se preciso, como exemplo, lembro de uma professora de história que dizia que ler o livro de história como os de outras matérias era um sacrilégio, por isso era articulando os momentos históricos que ela fazia a diferença, de uma maneira que o aluno entendia. Ela contava fatos engraçados e interessantes dos contextos históricos, chamando a atenção dos alunos para o assunto. Relacionando as estratégias usadas por esta professora ao modelo de níveis de estratégias de acordo com as tensões e conflitos (BERJARANO e CARVALHO, 2004), vejo que ela entendia que havia um problema e modificava suas estratégias de acordo com as necessidades dos alunos.

Antes de ingressar no ensino superior, sempre tive a dúvida que faculdade fazer. Tive a idéia de fazer um curso que, quando eu formasse a sociedade me reconhecesse e valorizasse como profissional. Tinha em mente engenharia, porém o que tinha de mais oportuno era a graduação em física, tanto como um curso que assemelha com as áreas da engenharia, mas como também o que no momento encaixava no quesito estudar em uma faculdade de boa qualidade, gratuita e ficando em casa. Dois professores de física que tive no ensino médio também me incentivaram indiretamente, não pela física matematizada e cheia de fórmulas que ensinavam, mas por tratarem com certo apressamento os alunos, sendo tradicionais ao extremo, mas levando recursos diferenciados para a escola, como o data-show para ilustrar os conceitos e fenômenos, até uma tentativa diferenciada de uma atividade juntamente com a faculdade em que hoje estudo.

Minhas preocupações para com o ensino surgiram desde quando entrei na universidade, a discussão sobre como ensinar veio à tona. Ensinar é, com certeza um processo de muita complexidade, e desde o início da graduação em física tive as matérias de âmbito pedagógico, sendo composto principalmente em cada semestre pela matéria de Projeto Integrado de Práticas Educativas (P.I.P.E.), com o principal objetivo de inserir os alunos numa formação pedagógica diferenciada, procurando sanar e subsidiar reflexões sobre as principais dificuldades e anseios que o professor tem em sala de aula, usando como embasamento teórico textos e artigos das visões de autores

renomados como Paulo Freire, Piaget, Vygotsky, dentre muitos outros, sobre a educação, a problematização do ensino, aprendizagem significativa, entre outros. Foram analisados os projetos pedagógicos de algumas escolas da cidade, como também discutimos as diretrizes e bases de acordo com as habilidades e competências visadas para o ensino de física nos PCN (BRASIL, 1999), PCN+ (BRASIL, 2002), CBC (PANZERA *et al.*, 2008). Ou seja, como graduando fui e continuo ampliando cada vez mais minha formação com uma fundamentação pedagógica. Relembrando a época de aluno do ensino médio, agora posso perceber como é diferente a minha visão de professor, como aluno era fácil associar a culpa de não entender a matéria ao professor, agora como graduando penso, eu como professor entenderia a situação se estivesse na pele do aluno, eu estou cumprindo com meu papel de educador ou estou deixando a desejar. Discussões como, por exemplo, a problematização do ensino que fizemos em P.I.P.E., a importância que se dá em relacionar o conhecimento científico com os do senso comum do aluno que esteja em sua realidade cotidiana, indagando e fazendo não que o aluno aprenda por escrever os conhecimentos acabados no quadro, mas ajudando o aluno a construir o conhecimento por si próprio.

Dois acontecimentos em minha graduação até o momento foram muito marcantes para minha formação como docente. Um foi à participação de um estudo sobre as abordagens do processo de ensino-aprendizagem com um grupo de extensão da universidade que promove a formação continuada com os professores da região. Neste, fizemos o estudo dos aspectos qualitativos de cada uma das abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitiva e sociocultural (MIZUKAMI, 1986). Em cada uma destas abordagens, fizemos um estudo sobre os aspectos relevantes relacionados, catalogados nas categorias: visão de mundo, educação, professor, aluno, escola, processo de ensino-aprendizagem e avaliação. Sinteticamente fundamentado nos aspectos teóricos propostos por Santos (2005), tive o entendimento que me permitiu relacionar os professores do ensino básico que tive a uma visão constituída na abordagem tradicional, de agentes transmissores de conhecimento, encarando os alunos como “passivos” e assimiladores dos conteúdos transmitidos. O mais importante são os outros dois aspectos que caracterizam essa abordagem, o que considera a escola como um lugar perfeito, organizado, com regras claras e normas disciplinares rígidas; e o processo de ensino-aprendizagem, o qual se dá predominantemente segundo aulas expositivas, obedecendo uma seqüência lógica dos conteúdos absolutos e acabados. Faço uma inter-relação desta concepção com o modelo de estratégias dos professores, assimilando com o segundo nível de estratégia (BERJARANO e CARVALHO, 2004),

segundo o qual os professores, escola e o processo geram recursos de curto-prazo somente, impondo poder e regras para resolver os problemas e conflitos com os alunos, que correspondem a apenas pessoas que tem capacidade de assimilar o que lhe é transmitido.

Em minha opinião, as abordagens que mais me instruiu para uma prática que corresponde com minha visão didática de professor, são as abordagens humanista e cognitivista (MIZUKAMI, 1986). Três características se firmam em cada um dos aspectos aluno, professor, escola e processo de ensino-aprendizagem nessas abordagens, a saber: a prioridade do sujeito, do objeto de ensino e da interação do sujeito com o objeto. Na abordagem humanista, dá-se total prioridade ao sujeito e na cognitivista, à interação do sujeito com o objeto de ensino e, por isso, em minha opinião, estas têm mais comprometimento com o ensino do sujeito, apesar de nesta abordagem humanista, o sujeito acabar por ser o único e principal responsável por sua aprendizagem. Assim, identifico que, na realidade de nossa sociedade pode não ser viavelmente implementada esta abordagem, pois acaba por dar ao aluno uma carga de responsabilidade que ele sozinho não tem condições de assumir sendo o próprio agente de sua educação e mais que isso, além do seu desinteresse para com as aulas, o professor deve também incentivá-lo, orientá-lo, ou seja, participar mais do processo em vez de ser apenas um mero “árbitro” do conhecimento para o aluno. Também as aulas na abordagem comportamentalista, as quais, na minha visão, não correspondem ao que o aluno necessita para a aprendizagem, pois se dá apenas pelo recompensação (ou repreensão) do aluno se ele se compromete (ou não) com o que o professor prepara como material de ensino para implementar em sala de aula.

O outro acontecimento que se encontra em continuidade em minha graduação, é minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Neste, vou relacionar minha primeira interação e experiência como um professor-estudante, tendo como formalismo teórico um modelo de desenvolvimento em fases do professor segundo Berjarano e Carvalho (2004), na medida em que o mesmo resolve classes de preocupações educacionais. No início de minha formação ainda me mantinha em uma fase denominada pelos autores pré-ensino, caracterizada pela pouca ou inexistente experiência como professor, que não me levava a nenhuma preocupação com o ensino. Já neste momento em que me encontro como participante do PIBID, considero-me na fase denominada “primeiros contatos com o ensino”, e é nesta onde vejo que fixa minha inexperiência, pois ainda tenho receio de não dominar o conteúdo, de os alunos me repreender, entretanto, analiso que já inicio na fase

correspondente às preocupações posteriores, porque tenho a consciência que não vai ser tentando disciplinar o aluno, ou determinar a aula como o “eu professor” o centro das atenções que darei solução aos problemas, mas sim terá que haver interação entre ambos, diálogo, articulação da matéria e principalmente respeito do professor com o aluno e vice-versa.

Considerações finais

Ainda há muito a aprender, nas atividades desenvolvidas pelo PIBID, na escola, na faculdade, estou interagindo com um mundo novo de descobertas interessantes, porém em algumas não vejo sentido em realizá-las, um exemplo, a monitoria a alunos do ensino médio pelo PIBID, que respondemos mais que orientamos os alunos aos exercícios que foram pedidos para eles responderem. Pela possibilidade de ganhar nota fácil, o aluno se interessa em participar da monitoria, e conseqüentemente não aprende como deveria, a situação real da educação em nossa sociedade é esta, mas não é cruzando os braços que vamos resolver o problema da educação e do processo de ensino-aprendizagem implementado pelos professores nas escolas. Tem que por a mão na massa, a meu ver a função que o professor exerce é das mais dignas e importantes profissões. No entanto, é pouco valorizado, é muito cobrado, mas quem opta por trilhar este caminho tem um dever muito especial a cumprir, arrogar qualidade ao conhecimento científico e personalidade de uma sociedade.

Referências

BEJARANO, Nelson R. R. & CARVALHO, Anna M. P.; A história de Eli. Um professor de física no início de carreira; **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 26, n. 2, p. 165 – 178, (2004).

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio** - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>

BRASIL, Secretaria de Educação Média e Tecnológica **PCN+ Ensino Médio** - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, 2002. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/PCN_CNMT.pdf

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; Ensino – As Abordagens do Processo; **Editora EPU**, 1ª edição, 1986.

SANTOS, Roberto V.; Abordagens do processo de ensino aprendizagem; **Integração** Jan./Fev./Mai. 2005 Ano XI, nº40 19-31.

PANZERA, Arjuna C. & GOMES, Arthur E. Q. & MOURA, Dácio G. & VENTURA, Paulo C. S.; **Proposta Curricular CBC – Física Ensino Médio**, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2008.

PROJETOS: AÇÕES PRESENTES NO COTIDIANO ESCOLAR

lucas@mat.pontal.ufu.br Lucas Dejair de Araújo Souza – UFU/FACIP¹ Andréia Cândida da Silva – UFU/FACIP² Camilla Del Rei de Faria – UFU/FACIP³ Neiva de Castro Cardoso Andraus – UFU/PIBID⁴ Vlademir Marim – UFU/FACIP⁵

RESUMO

O PIBID visa incentivar a formação de professores para a Educação Básica e estudantes que seguirão a carreira docente para promover a melhoria da qualidade da educação. Neste trabalho abordamos as observações realizadas em uma escola pública municipal da cidade de Ituiutaba/MG e sobre os projetos de intervenção que nela foram desenvolvidos nos últimos dois anos. Tais observações fizeram parte das atividades propostas pelo PIBID, no primeiro semestre de 2010. Contando com o apoio da equipe gestora da escola, foram analisados alguns documentos sobre o desenvolvimento destes projetos. A escola em questão desenvolve projetos que elevam a auto-estima e incentiva a autonomia dos discentes, projetos estes sugeridos pelo Governo Federal, Secretaria Municipal de Educação, coordenadora de projetos e professores. Por meio da análise documental dos planejamentos, verificou-se que alguns projetos não estão inclusos nos planejamentos anuais, tampouco seguem uma determinada padronização.

PALAVRAS-CHAVE: Intervenções. PIBID. Aprendizagem.

CONTEXTO DO RELATO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) visa proporcionar a melhoria na qualidade das atividades acadêmicas, para a formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior. Para tanto, o PIBID promove a inserção dos discentes no cotidiano escolar da rede pública de ensino, buscando o estímulo e a interação entre ensino superior e educação básica, de modo a estabelecer ações que contribuem para a qualidade do ensino nas escolas da rede pública (BRASIL, 2010).

A Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), situada na cidade de Ituiutaba – MG, uma das contempladas com o programa

¹ Graduando no curso de Matemática e bolsista PIBID – email: lucas@mat.pontal.ufu.br

² Graduanda no curso de Matemática e bolsista PIBID - email: andréia@mat.pontal.ufu.br.

³ Graduanda no curso de Matemática e bolsista PIBID – email: Camilla@mat.pontal.ufu.br

⁴ Pós-Graduada e professora de Matemática na prefeitura de Ituiutaba/MG – email:

neivandrus@gmail.com⁵ Professor do curso de Matemática e coordenador do subprojeto de Matemática PIBID/PONTAL – email: marim@pontal.ufu.br pelo Ministério da Educação, conta com 80 bolsistas da graduação divididos em quatro subprojetos nas seguintes áreas do conhecimento: Pedagogia, Química, Física e Matemática.

Quanto ao critério de seleção da instituição de ensino em que seria desenvolvido o programa, foi analisado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), verificando-se as escolas que possuíam o menor índice de desempenho. A Universidade inicialmente convidou a instituição escolar para a participação no programa, com a proposta de parceria, em que ambas se beneficiariam com a troca de experiência. Os licenciandos, candidatos a bolsistas, passaram por um processo de seleção juntamente com os professores supervisores, tendo os aprovados a oportunidade de complementar a sua formação acadêmica ao ingressarem no programa.

Depois de selecionado, o grupo de 20 bolsistas do curso de Licenciatura em Matemática foi dividido em dois subgrupos de 10 licenciandos e, com o apoio dos professores supervisores, foram inseridos em duas escolas públicas municipais distintas, para efetuarem o trabalho de pesquisa, tendo sido as observações dentro de cada unidade de ensino realizadas por duplas ou trios.

Iniciamos o trabalho desenvolvendo observações do espaço físico da escola, ambientes de ensino e aprendizagem, recursos humanos, projeto político pedagógico e outros documentos escolares. A partir dessas observações, este relato de experiência apresentará os Projetos de Intervenção da escola, que são sugeridos pelo Governo Federal, Secretaria Municipal de Educação, coordenadora de projetos e professores.

DETALHAMENTO DA PESQUISA

Entende-se que um dos objetivos da escola é formar cidadãos críticos e participativos mediante a sociedade, e, para que esses objetivos sejam alcançados, é necessário que haja o desenvolvimento da autonomia dos educandos.

Segundo Chaves (2001), um dos objetivos da pedagogia dos projetos é permitir que a aprendizagem dos alunos tenha um ponto de ancoragem firme nos interesses e nas necessidades dos alunos, isto é, em sua na vida acadêmica.

Frente às novas exigências da educação, é necessário que os educadores estejam preparados para mudar as metodologias. Para isso, precisam se valer, em suas práticas educativas, de projetos inovadores, que divergem das metodologias arcaicas, em que o discente é

apenas receptor de informações. Estes recursos possibilitam a aprendizagem de forma prazerosa e dinâmica, com os alunos sendo a peça chave na construção do conhecimento.

Para Balancho e Coelho (1996), a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido. Dentro desta perspectiva, o docente é o viabilizador do conhecimento, ele deve motivar, encorajar, instigar respostas e propor novas metodologias, que poderão ser desenvolvidas por meio de projetos.

O sentido da expressão Projetos de Aprendizagem aponta pra uma nova Metodologia, que chamaremos de *Pedagogia de Projetos de Aprendizagem*, um método de trabalho educacional que tem por objetivo organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores (CHAVES, 2001).

Por meio de projetos bem elaborados, o educador poderá levar o aluno a construir suas competências, ter autonomia, ser crítico e tomar decisões. Esse processo viabiliza a maior interação entre docente e discente, que podem planejar juntos e definir metas. É necessário traçar os objetivos que se deseja alcançar, pois por meio destes haverá possibilidades de sanar as deficiências encontradas no cotidiano escolar.

Para que possamos programar um projeto, Chaves (2001) ressalta que é necessário, em primeiro lugar, definir e organizar a equipe que vai implementá-lo, atribuindo as várias tarefas do projeto aos diferentes membros da equipe. Dependendo da complexidade do projeto, pode-se elaborar um organograma, que especifica “quem é quem” no projeto. Em sua fase de implementação, portanto, o foco principal estará no quem vai fazer o que no projeto.

Para o desenvolvimento de um projeto, deve se priorizar três momentos; a problematização, em que o professor detecta as experiências dos alunos sobre o tema; o desenvolvimento, em que são traçadas as metas e implementadas as ações, e a síntese, momento em que as experiências vividas e os conhecimentos adquiridos se entrelaçam. Para um resultado satisfatório na realização de um projeto, este deve ser apresentado em uma sequencia lógica, pois, para um bom desenvolvimento, ele precisa ser cuidadosamente planejado e executado.

A partir dessa concepção, fomos averiguar como a referida escola desenvolve os projetos e, para isso, realizamos uma análise documental nos planejamentos da escola e verificamos que eles têm como objetivo primordial promover e envolver a comunidade

escolar em atividades voltadas para uma interação dinâmica e efetiva. Nem todos os projetos ali desenvolvidos estão

inclusos nos planejamentos anuais ou seguem uma determinada padronização, como título, tema, objetivos, justificativa, metodologia e avaliação.

Para que houvesse o registro formal das observações, foram elaborados relatórios e realizadas socializações das informações coletadas, proporcionando discussões e reflexões entre o grupo do subprojeto durante as reuniões semanais e fóruns mensais.

A equipe gestora disponibilizou um arquivo contendo os projetos de intervenções que foram desenvolvidos nos períodos de 2009 e 2010 para que os pesquisadores registrassem no diário de bordo os seguintes dados: idealizador, tema, objetivos, frequência e o envolvimento da comunidade escolar, com o propósito de verificar as ações realizadas na escola. O acesso a esses dados é importante para que, no futuro, os observadores possam desenvolver propostas para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola em questão.

Com essas observações, verificamos uma gama de projetos que foram desenvolvidos, ou ainda estão sendo executados, dentre eles: O Projeto Cidadania, que tem por objetivo resgatar os valores cívicos que andam esquecidos na atualidade e também trabalhar os direitos e deveres do cidadão tendo como público alvo a comunidade, os alunos e os profissionais da escola; o projeto Resgatando Tradições, que visa resguardar os costumes carnavalescos como marchinhas e samba enredo, cujo público frequente são alunos e profissionais da escola recebendo o apoio do Projeto e cultura da Prefeitura de Ituiutaba; há, ainda, o Projeto Esquadrão da Dança, que procura descobrir talentos, desenvolver a coordenação motora e proporcionar o entretenimento, tendo como público alvo apenas os alunos; já o Projeto Ensino religioso visa a busca de valores importantes na formação do cidadão, na vida familiar e social.

Há outros projetos que podemos destacar. Um deles é o Projeto Rádio na Escola, que está sob a responsabilidade dos alunos dos oitavos anos, focando o entretenimento, estimulando a criatividade, valorizando as diferentes habilidades e aptidões. O Grêmio Estudantil tem a função de representar os alunos e defender seus interesses, permitindo que discutam, criem e fortaleçam possibilidades de executar ações tanto na escola quanto na comunidade, colaborando também com organização de eventos de caráter cívico e social.

O Projeto de Língua Portuguesa, por meio do lúdico e da escrita, proporciona aos educandos a possibilidade de expressarem suas ideias e opiniões, por meio de

desenhos e ilustrações de trechos do Hino Nacional Brasileiro. Para o desenvolvimento do Projeto Lixo Reciclável, os alunos coletaram dados sobre o destino dos resíduos reutilizáveis, domésticos e

hospitalares, por meio de uma visita técnica à ECOPAV (Empresa de Construção e Pavimentação Ltda.), prestadora de serviços da cidade de Ituiutaba.

A proposta do Projeto Educação para o trânsito e educação para a vida é conscientizar alunos e a população em geral sobre a possibilidade de conviver de forma harmônica no trânsito. Junto à comunidade, realizam uma blitz educativa com distribuição de panfletos em principais semáforos da cidade com orientação e apoio do CONCEP (Central das ONGs, Serviços e Entidades Populares de MG) e da Polícia Rodoviária Estadual.

Dentre os projetos observados, não foi possível encontrar as descrições das equipes e as tarefas por elas desenvolvidas, sendo este um ponto importante no momento da execução dos referidos projetos. Graças à colaboração da equipe gestora e administrativa da escola, conseguimos ter acesso aos projetos que a escola realizava e realiza, contribuindo para a consistência de nossa pesquisa.

Vale ressaltar que a origem do tema do projeto não é o mais importante, e sim o tratamento dispensado a ele, visto que é de suma importância a maneira como o projeto será desenvolvido. Um projeto precisa despertar a atenção de toda a comunidade escolar e não somente ser interesse de determinado grupo de professores e/ou alunos, é importante que proporcione um ambiente de expectativas e atividades que levem ao prazer mútuo.

ANÁLISE DA PESQUISA

Segundo Chaves (2001), um dos objetivos da pedagogia dos projetos é permitir que a aprendizagem dos alunos tenha um ponto de ancoragem firme nos interesses e nas necessidades desses alunos. Entre os projetos que encontramos na escola observada, verificamos que alguns enfatizam esta linha de pensamento, como os projetos Rádio na Escola, Esquadrão da Dança, Lixo Reciclável e Projeto de Língua Portuguesa, que trabalham conteúdos, a dimensão psicomotora e a auto-estima. Dentre os projetos desta coleta de dados, podemos destacar o Projeto Grêmio Estudantil, que possui uma participação efetiva em quase todos os eventos promovidos pela escola, sejam de caráter cívico ou social, pois seus integrantes promovem o elo entre alunos, professores e direção da escola, permitindo que discutam, criem e fortaleçam possibilidades de executar ações.

Para Balancho e Coelho (1996), a motivação pode ser entendida como um processo e, como tal, é aquilo que suscita ou incita uma conduta, que sustenta uma atividade progressiva, que canaliza essa atividade para um dado sentido.

Entretanto, no decorrer do Projeto Cidadania, que visa resgatar os valores cívicos que andam esquecidos, presenciamos, diversas vezes, durante a execução do Hino Nacional, vários alunos que não demonstraram interesse e respeito.

O sentido da expressão Projetos de Aprendizagem aponta pra uma nova Metodologia, que chamaremos de *Pedagogia de Projetos de Aprendizagem*, um método de trabalho educacional cujo objetivo é organizar a construção dos conhecimentos em torno de metas previamente definidas, de forma coletiva, entre alunos e professores (CHAVES, 2001).

Nesta linha da pedagogia de projeto, constatamos que os objetivos são preestabelecidos, o registro é realizado e os educadores procuram estimular o aluno a superar suas dificuldades, construir seu crescimento e desenvolver sua capacidade crítica.

Em grande parte dos projetos observados, não conseguimos encontrar as descrições das equipes e das tarefas a serem desenvolvidas, sendo este um ponto importante no desenvolvimento e execução de um projeto. Existe o registro escrito do idealizador, tema, objetivos, frequência em que acontecem e o envolvimento da comunidade escolar, observam-se também fotos ou filme de alguns projetos, mas a descrição das tarefas desempenhadas parece não ser uma prática constante esse tipo de registro.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho de pesquisa, constatamos que diversos projetos são desenvolvidos na escola, promovendo o desenvolvimento nas áreas cognitivas e psicomotoras e a formação de alunos mais reflexivos, expressivos e participativos.

Dentre estas abordagens, alguns projetos se destacam, tais como: Projeto Rádio na Escola, Esquadrão da Dança, Lixo Reciclável, Projeto de Língua Portuguesa. No projeto Grêmio Estudantil, percebemos uma motivação diferenciada, em que prevalece o interesse dos alunos, ou seja, os alunos defendem o que desejam realizar no ambiente escolar.

Às vezes nos deparamos com ideias antagônicas a esta produção de conhecimento, quando alguns discentes se mantêm apáticos no desenvolver e executar de certos projetos, por exemplo, dentro do projeto cidadania, presenciamos alguns

alunos desatentos e desmotivados.

Para implementar um projeto, deve-se priorizar três aspectos: a problematização, em que o educador faz o diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos; o desenvolvimento, processo no qual o aluno vai confrontar suas experiências com os novos conceitos, buscar estratégias, definir metas e reformular hipóteses, e o terceiro aspecto, quando acontece a mudança de postura, a construção do conhecimento, que serão usados em outras situações.

Quanto à organização dos projetos da escola em questão, não foram citadas as equipes executoras, alguns não se encontram dentro dos padrões convencionais e não estão inseridos nos planejamentos anuais, mas os objetivos são claros e a participação da comunidade escolar é representativa.

Com esse relato, possibilitamos ao leitor conhecer novas alternativas para que o ensino e aprendizagem nas escolas sejam realmente abordados com metodologias distintas dos métodos tradicionais, tornando as ações pedagógicas interessantes aos alunos e saindo da rotina da sala de aula, ressaltando que o professor não é dono do saber, mas um articulador, um viabilizador do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 11/09/2010.

BALANCHO, M. J. S.; COELHO, F. M. Motivar os alunos, criatividade na relação pedagógica: conceitos e práticas. 2. ed. Porto, Portugal: Texto, 1996.

CHAVES, EDUARDO O. C. A pedagogia dos projetos de aprendizagem. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/chaves-projetos.htm>. Acesso em 27/10/2010.

PROJETO LITERARTE: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA BEM-SUCEDIDA TRABALHANDO LITERATURA E GÊNEROS TEXTUAIS

lorenarevisao@yahoo.com.br

Lorena Faria de Souza¹

Resumo

O objetivo deste relato é apresentar as experiências de ensino e aprendizagem de Literatura e Língua Portuguesa vivenciadas com estudantes de Ensino Médio da rede pública estadual de Uberlândia, MG. O trabalho desenvolvido com os discentes envolvia a análise das obras literárias selecionadas para estudo no programa seriado de ingresso da Universidade Federal de Uberlândia e posterior produção de variados gêneros textuais relativos às obras. A partir desse trabalho surgiu a proposta do Projeto Literarte, uma mostra das produções textuais feitas pelos estudantes envolvidos no projeto, que contou com o apoio do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID.

Palavras-chave: Literatura, Língua Portuguesa, gêneros textuais, Projeto Literarte, PIBID.

Contexto do relato

As experiências aqui relatadas ocorreram numa escola pública de ensinos fundamental e médio, no município de Uberlândia, Minas Gerais, e envolveram a mim, aos estudantes das turmas de 2º ano do Ensino Médio e às bolsistas do PIBID - Subprojeto Língua Portuguesa.

Detalhamento das atividades

Particularmente, sempre tive facilidade na área de produção de textos, mas mesmo no curso de Letras – no qual deveríamos supor que há pessoas bem preparadas nesse sentido – percebi que essa facilidade não era comum à maioria das pessoas. Quando ingressei na carreira docente, inicialmente em turmas de 2º ano de Ensino Médio, observei que a prova de redação era o „terror“ dos exames de seleção para muitos estudantes. Com base nessa observação, cheguei a fazer algumas pesquisas incipientes entre os discentes a fim de descobrir qual era realmente a dificuldade que

¹ Graduada em Letras e Linguística pela Universidade Federal de Uberlândia. É estudante do curso de Especialização: Docência na Diversidade da Educação, oferecido pela mesma instituição. Atua como professora da rede pública estadual e é supervisora de alunas-bolsistas do PIBID, em Uberlândia, MG. eles tinham em redigir. Nessas pesquisas, as perguntas procuravam relacionar a

facilidade ou dificuldade em redigir textos com o hábito de leitura e produção textual e ainda com a afinidade pela Língua Portuguesa e pela Literatura.

O resultado foi o esperado: quanto menos hábito de leitura e produção de textos, maior a dificuldade que se tinha para redigir em alguma situação formal. O que me surpreendeu no resultado, entretanto, foi o fato de que muitos estudantes relataram que tinham afinidade com os conteúdos relacionados ao Português, mas que realmente não conseguiam „deslanchar“ quando o assunto era Redação.

Minha ação então, após analisar os resultados das sondagens, foi apresentar aos estudantes noções sobre gêneros textuais, para que eles pudessem perceber que a leitura e a produção dos mais diversos tipos de texto fazem parte do nosso dia a dia, e que a facilidade (ou a „menor dificuldade“) em redigir viria à medida que eles estivessem dispostos a praticar cada vez mais.

A partir daí era preciso criar as situações de leitura e produção de textos. Mas, o que oferecer como leitura? Foi tentando responder a essa questão que pensei em unir o “útil” ao “agradável”: já que o vestibular seriado da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) cobrava a leitura de sete obras literárias para o 2º ano do Ensino Médio, seria possível usar essas obras como ponto de partida para a produção textual. Isso era „útil“ também porque tínhamos apenas três aulas semanais (agora são quatro, o que não muda muito a situação) para trabalhar a gramática, a literatura e a redação, e precisávamos conciliar as três áreas; e „agradável“ porque o trabalho casado oferecia a possibilidade de colher bons frutos.

Sabendo então qual seria o ponto de partida para o trabalho com gêneros textuais, a primeira obra literária analisada foi a do autor Joaquim Manuel de Macedo, “Memórias de um sargento de milícias”. Com o estudo dessa obra surgiu a discussão e a descrição do gênero textual „memórias“, e foi com a análise das características desse gênero que os discentes foram levados a perceber que se tratava de um livro narrado em terceira pessoa, quando deveria se concluir que o foco narrativo seria de primeira pessoa. Como fruto dessa análise da obra e da discussão em torno do foco narrativo os estudantes fizeram sua primeira produção textual, utilizando o gênero em questão – memórias. Como o assunto era comum às vivências pessoais dos estudantes e dos seus familiares, houve mais facilidade em redigir, e surgiram produções muito interessantes, algumas inclusive lidas em sala de aula.

O segundo momento de leitura e produção textual se deu com base na obra de Gonçalves Dias, “Poesia lírica e indianista”. Para o estudo dessa obra foram discutidas as características românticas da primeira geração, como nacionalismo, amor às raízes e à pátria e a valorização do índio como herói nacional. Foram lidos vários poemas para exemplificar tais características, e três foram selecionados para análise: „Saudades“, na vertente lírica; „I-Juca-Pirama“, na vertente indianista e „Canção do exílio“ como exemplo nacionalista. Após as discussões e análises ocorreu a situação de produção, agora com o gênero „poesia“: os estudantes deveriam fazer sua própria versão da „Canção do exílio“, tomando por base o Brasil da atualidade e as várias produções intertextuais existentes baseadas na obra de Gonçalves. Dessa vez, obtivemos resultados não só interessantes, mas surpreendentes, o que me levou a expor as poesias dos alunos no mural da escola. Os comentários positivos que surgiram levaram os estudantes a querer fazer outros trabalhos parecidos, pois começaram a perceber que eram capazes de produzir textos de qualidade e que tiveram reconhecimento por suas produções.

No bimestre seguinte, ainda trabalhando com o Romantismo, mas agora com alguns gêneros textuais pertencentes à „narração“, surgiu o fio condutor que mais tarde daria origem ao Projeto Literarte: foi a leitura das obras de Álvares de Azevedo, “Macário” e “Noite na taverna”. A leitura dos livros por si só seria suficiente para surpreender os alunos, já que os temas abordados nos contos, especialmente em “Noite na taverna”, eram bem diferentes das experiências literárias proporcionadas anteriormente aos estudantes no âmbito escolar. Mas, fugimos da simples leitura das obras: cada turma foi dividida em oito grupos – um deles para fazer a narração comentada da obra “Macário” e os outros sete para realizar o trabalho referente a cada capítulo da obra “Noite na taverna”. Alguns grupos decidiram fazer a narração de seus capítulos em forma de teatro, e essa opção levou os demais estudantes a comentarem que esse tipo de apresentação poderia acontecer mais vezes.

Foi a partir da percepção do gosto que muitos estudantes tinham pelo teatro que a ideia de realizar o Projeto Literarte ganhou corpo: a próxima obra a ser trabalhada era “Várias histórias”, de Machado de Assis, e apresentava narrações por meio de contos, dos quais cinco faziam parte da lista de leituras indicadas para o processo de avaliação seriado da UFU (O enfermeiro, Adão e Eva, Entre Santos, Trio em lá menor e D. Paula). Primeiro, foram apresentadas em sala de aula as características do movimento literário realista e as particularidades da obra machadiana, para depois fazermos a leitura dos contos e falarmos sobre como seria o trabalho a ser realizado a partir deles.

Considerando que a leitura de contos é facilitada devido à pequena extensão do texto, ao número reduzido de personagens e, nesse caso, aos temas interessantes abordados por Machado de Assis, a união do „útil“ ao „agradável“ ficou ainda mais favorecida: era preciso ler os contos, e era interessante para os estudantes que esses contos fossem encenados.

Assim, trabalhamos as características do gênero textual „conto“ e partimos para a ação: a partir dos textos seriam produzidas peças teatrais e declamadas poesias que se relacionassem aos temas dos contos e, para repetir o sucesso do trabalho realizado com a „Canção do exílio“, surgiu a proposta de serem apresentadas paródias sobre Literatura, Língua Portuguesa e também sobre a obra de Machado de Assis. Dessa forma, uma mostra dos trabalhos produzidos foi realizada, sob o nome de Projeto Literarte, numa noite em que os estudantes apresentaram as peças teatrais adaptadas dos contos, as poesias selecionadas para declamação e as paródias baseadas nos estudos da Língua Portuguesa e suas ramificações.

No entanto, faltaram a essa primeira edição do Projeto duas coisas: algo que concretizasse as produções escritas dos estudantes e uma valorização maior das técnicas de produção textual, para que as adaptações teatrais e as paródias produzidas pelos estudantes, fossem, principalmente, encaradas como o resultado do estudo dos gêneros textuais abordados, o que veio a acontecer com a parceria entre a escola envolvida e o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência.

A parceria com o PIBID e o aprimoramento do Projeto Literarte

Em março de 2010 recebemos na escola o edital de seleção para fazermos parte do PIBID, e um dos subprojetos que teríamos era o de Língua Portuguesa. Depois de conhecer um pouco mais sobre a proposta de trabalho a ser realizada por meio do Programa, percebi a oportunidade de aprimorar meu trabalho docente e ainda de ampliar a abrangência do Projeto Literarte.

Após ter sido selecionada como professora supervisora, eu e mais dez bolsistas do curso de Letras da UFU iniciamos nossas investigações na escola, e elas – assim como eu no início de minha carreira – também perceberam alguns gargalos existentes no ensino de Língua Portuguesa nas escolas públicas, que ali estavam representadas por nossa escola, principalmente no que diz respeito à quantidade de alunos por sala e de aulas destinadas ao nosso conteúdo, que ainda precisa ser subdividido entre as áreas

afins.

Depois das observações iniciais do primeiro semestre, havia o anseio das bolsistas por uma participação mais efetiva no cotidiano escolar dos estudantes, o que aconteceu por meio da inserção das licenciandas na dinâmica do Projeto Literarte. Como na primeira edição da mostra tivemos a falta de um trabalho mais direcionado à questão dos gêneros textuais, nessa segunda edição foi mais valorizada a produção escrita dos estudantes: as produções textuais seriam reunidas numa coletânea para exposição na biblioteca da escola. As turmas, então, foram divididas para darmos início aos trabalhos, depois de terem sido apresentadas em sala de aula as características do Realismo, da obra de Machado de Assis e também do gênero textual „conto“.

Inicialmente, para que os estudantes fossem capazes de fazer as adaptações dos contos para o teatro, as bolsistas foram encarregadas de ministrar oficinas que mostrassem aos alunos “como escrever peças teatrais”; “como declamar poemas” e “o que é uma paródia”. As turmas foram divididas para a realização das oficinas, materiais específicos foram distribuídos aos estudantes e houve orientações individualizadas para cada grupo, partindo do estudo da teoria para se alcançar o caráter prático que teriam as apresentações no dia da mostra do Projeto.

Após esse primeiro encontro para a realização das oficinas, as bolsistas passaram a acompanhar os ensaios dos discentes e se tornaram orientadoras dos grupos, auxiliando em tudo que era necessário, oferecendo sugestões para as apresentações, dando dicas de impostação de voz e montagem dos cenários e ajudando na produção dos textos que seriam publicados na coletânea.

Antes de ser realizada a mostra do Projeto propriamente dita, as turmas apresentaram a parte escrita de cada trabalho: as adaptações das peças de acordo com as características do gênero textual „teatro“; resumos da vida e obra dos autores de cada poesia, além de uma pequena análise dos poemas; as paródias feitas a partir das orientações das bolsistas sobre este gênero textual e ainda uma análise dos contos machadianos que deram origem às apresentações. Essas produções escritas foram reunidas, a fim de que a coletânea dos textos para exposição na biblioteca da escola fosse concluída, oferecendo a possibilidade de outros estudantes tomarem conhecimento das produções.

No dia da mostra, todos os estudantes envolvidos, com bastante criatividade,

apresentaram suas produções para as demais turmas, pais e convidados, e foram avaliados por professores de Língua Portuguesa e de outras áreas como música e artes. As bolsistas do PIBID estiveram presentes durante a mostra, dando o suporte necessário para o bom andamento das apresentações.

Análise e discussão do relato / Considerações finais

Depois da realização do Projeto Literarte foi possível observar que algumas dificuldades dos estudantes na produção de textos foram superadas, e que o objetivo de inserir as bolsistas no contexto escolar foi alcançado: elas puderam conhecer os obstáculos de se desenvolver um projeto educacional que envolve vários estudantes, mas também observaram o empenho e a gratidão destes quando percebem que são capazes de vencer suas dificuldades em relação a algum conteúdo. Essa afirmação pode ser constatada por meio das frases escritas num relato (gênero textual trabalhado depois do projeto) feito por um dos grupos que apresentaram teatro: “(...) agradecemos a você professora por ter nos dado a oportunidade de mostrar que somos capazes de apresentar qualquer peça (...), infelizmente não ganhamos diante dos jurados, mas ganhamos diante de nós mesmos, pois descobrimos que somos muito capazes”.

E é diante de declarações como essas que termino este relato de experiências, sabendo que ainda há muito a ser feito, mas que é possível contar com parcerias como a oferecida pelo PIBID e com pessoas que realmente estão envolvidas com a Educação para contribuir no desenvolvimento de projetos educacionais inovadores das experiências de ensino e aprendizagem.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: DIVERGÊNCIAS ENTRE O PRESCRITO E O VIVENCIADO

debora_csouz@hotmail.com

Débora Cristine de Souza – FACIP-UFU

Priscila Carla Moura – FACIP-UFU

Valéria Moreira Rezende (orientadora) – FACIP-UFU

Resumo:

Este artigo relata a experiência vivenciada por cinco alunas do 3º período do Curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal na Escola Renascer¹ da rede municipal de Ituiutaba. O foco da pesquisa centrou-se na compreensão que os diversos sujeitos na escola têm do Projeto Político Pedagógico (PPP) e em que medida a comunidade escola participa de sua elaboração e implantação. A opção metodológica foi entrevistas semi-estruturadas e análise documental. Foi possível observar que com relação ao o Projeto Político e Pedagógico na escola Renascer ainda há indefinições e controvérsias. Esse instrumento valioso de ação política, instrumento de organização escolar, direcionador das ações pedagógicas, administrativas e financeiras ainda é desconhecido na escola e pouco utilizado na escola por grande parte dos profissionais.

Palavra chave: Projeto Político Pedagógico, entrevistas, realidade escolar.

Introdução

Não posso ser educador / gestor se não percebo, cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição (Paulo Freire)

Este artigo tem por finalidade ressaltar a experiência vivida por alunas em atividade do 3º período do curso de graduação de pedagogia na Escola Renascer da rede municipal de Ituiutaba.

O ato de planejar faz parte da história do ser humano, pois o desejo de transformar sonhos em realidade objetiva é uma preocupação marcante de toda pessoa.

¹ O nome da escola e das pessoas entrevistadas é fictício, pois há necessidade de preservação da identidade e em respeito a ética de pesquisa.

Em nosso dia-a-dia, sempre estamos enfrentando situações que necessitam de planejamento, mas nem sempre as nossas atividades diárias são delineadas em etapas concretas da ação, uma vez que já pertencem ao contexto de nossa rotina. Entretanto,

para a realização de atividades que não estão inseridas em nosso cotidiano, usamos os processos racionais para alcançarmos o que desejamos.

Assim como destaca Vasconcellos (2008, p. 143), o planejamento é uma forma sistematizada que define uma ação educativa a ser executada, através da mudança da realidade. Assim sendo o planejamento não pode ser algo definitivo.

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Segundo Gadotti (1994, p.579), todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação.

Segundo Vasconcellos (2008) o PPP é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva de um processo de planejamento, que se aperfeiçoa e se objetiva na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar, a partir de um posicionamento quanto a sua intencionalidade e de uma leitura da realidade.

O PPP em sua elaboração, há resistência e conflitos por parte dos professores, no qual defendem que o projeto é feito, mas acaba não se consolidando, ou seja, não tem necessidade para estes profissionais terem este método na organização escolar.

Este projeto organizacional escolar é uma dimensão política, pois é uma forma de reflexão, tentativa de solucionar os problemas educacionais encontrados na vida escolar. É considerável a sua utilização na educação, devido dificuldades sociais, políticos e econômicos que o mundo vem atravessando, problematizando conseqüentemente a educação.

Para a concretização a rumo à democracia, o PPP deve ser realizado de forma coletiva, com colaboração de todos os membros da comunidade escolar, para a efetivação de idéias renovadoras e bem planejadas, constatadas em sua elaboração. O projeto não deve ser organizado de forma autoritária, deve ser feito de forma desejada por todos, competente, responsável e até de entrega, prazer e amor, pois quanto mais se

é feito com vontade, motivação, mas há chances de ser concretizado e se tornar um método usado na educação para desenvolvimento integral dos discentes e até mesmo de toda a comunidade escolar.

Para GANDIN (1983, 29) o diagnóstico é a comparação do que está proposto na instituição e o que é desejado.

O diagnóstico é a parte de um plano que profere um juízo sobre a instituição planejada em todos ou em alguns aspectos tratados no Marco Operativo (que descreveu o modo ideal de ser, de se organizar, de agir da instituição), juízo este realizado com critérios retirados do mesmo Marco Operativo e, sobretudo, do Marco Doutrinal. (...) O Diagnóstico é o resultado da comparação entre o que se traçou como ponto de chegada (Marco Referencial) e a descrição da realidade da Instituição como ela se apresenta.

O diagnóstico corresponde à função de conhecer a realidade da instituição, sem usar juízo de valor e localizar as necessidades de mudança.

A programação ou plano de ação é o conjunto de ações concretas a serem realizadas, após o diagnóstico feito.

Enfim, a proposta do trabalho tem como objetivo caracterizar a elaboração de um Projeto Político Pedagógico a partir dos referenciais até então estudados e trabalhados e a análise de um Projeto escolar de uma instituição escolhida pelo grupo.

A realidade escolar

Observamos e fizemos análises de entrevistas semiestruturadas e documentos para ver como se dá a construção e reconstrução do Projeto Político Pedagógico da escola. As entrevistas foram feitas com a inspetora de alunos, diretora e a supervisora, e nos relatos observamos que não há participação de todos na elaboração do PPP, quem fica a cargo dessa elaboração é somente a equipe gestora que centraliza essa tarefa, observa-se também que este projeto não atendeu totalmente a realidade da escola, pois para se elaborar e re-elaborar o projeto precisa da participação de todos da instituição e também da comunidade.

A primeira a ser entrevistada foi a inspetora de alunos que informou que não tinha nenhum conhecimento do que é o PPP, e também não tinha interesse em conhecê-lo e que só participou de reuniões quando era professora. Na entrevista com a diretora ela afirmou que para termos maiores informações sobre o PPP, nós deveríamos tratar diretamente com a supervisora.

O processo para construção do PPP é complexo e exige a participação de todos na sua elaboração, pessoas que estejam abertas às mudanças, disponíveis para assumir o

compromisso com um trabalho coletivo aberto à diversidade de pensamentos e concepções.

No entrevista com a supervisora quando na primeira pergunta sobre sua função na escola ela disse prontamente: *“Bom, irei responder de acordo com a leitura aqui no PPP, pois não posso colocar nenhuma palavra que não esteja dentro do PPP, porque não pode ser colocado nada fora da escola”* (Marisvalda - Supervisora da Escola Renascer)

A participação dos pais e da comunidade escolar não acontece na elaboração do PPP A supervisora, embora fique responsável por envolver de forma indireta os profissionais da escola, acaba sendo responsável pela elaboração do documento para si e que este fica mais engavetado do que manuseado para pô-lo em pratica.

E ainda a supervisora justifica:

O PPP é reformulado a cada dois anos. Veio uma proposta de carreira dos professores que queria que ele fosse reformulado a cada ano, aí inclusive eu sugeri que ele fosse reformulado a cada dois anos. Porque dentro de um ano não são tantas coisas que mudam, e é um documento que dá muito trabalho para ser feito. Você precisa ser muito consciente, ter muita coerência para fazer o PPP, então tem que fazer uma série de procedências antes, até movimenta e montar.

(...) o PPP é um documento que vai sendo reformulado, não se muda ele totalmente, porque ele é a cara da escola e o rosto da escola não muda. Então não se muda a alma da escola. Não tem como mudar as coisas feitas totalmente. Podem ser colocadas as novas propostas, as novas mudanças, você vai alterando, como agora as novas questões da tecnologia. Acho que o PPP na essência não muda, porque a criança não muda, acho que depois de muito tempo até possa mudar, mas acho que no momento não. No momento a essência, a alma do PPP permanece intacta. Tudo isso deve ser colocado dentro do PPP.
(Marisvalda - Supervisora da Escola Renascer)

A supervisora não entende o dinamismo da escola, que é um organismo vivo intenso e que tanto problemas como perspectivas de melhorias estão em constantes mudanças. E o efetivo envolvimento com toda comunidade escolar acentua ainda mais esse caráter dinâmico da escola. Ao contrário, ela se mostra com uma mentalidade conservadora e o “excesso de zelo” acaba por violentar o direito a participação dos demais sujeitos na comunidade escolar. Encara essa tarefa como difícil e imutável, por isso, não ela considera importante a necessária revisão anual. Ela não acredita na mudança dos sujeitos, pois a cada dia aprendemos e construímos novos conhecimentos, valores e atitudes etc.

Segundo a supervisora o processo de reformulação do PPP acontece da seguinte

forma:

Primeiramente é feita a coleta de dados. É dada uma folha, onde é necessário que seja colocado as metas, as expectativas de mudanças na escola. Depois há a reunião, a discussão, a análise de todos os fatos, de todas as propostas levantadas, faz-se o plano de ação, elaboramos o plano de ação dentro da escola e a partir daí é que nos reunimos para sentar e trabalhar em cima do PPP da Proposta Pedagógica. Depois de todos esses dados de todas essas coisas colhidas, então quem vai decidir o que vai para o PPP é o pessoal da gestão. Primeiro é feito o levantamento de dados e aí vem à parte de redigir tudo que foi dito, escrito, falado fica por conta da gestão. Logo, a proposta é aprovada ou reprovada, analisando se está tudo de acordo em relação ao que foi proposto. Tema algumas partes dentro da Proposta Pedagógica que também é discutida, a questão da avaliação, e são discutida mais pelos professores, os pais também colocam. Quem mais discute, quem mais decide, quem mais define em relação à avaliação são mais os docentes. (Marisvalda - Supervisora da Escola Renascer)

Percebemos que o Projeto Político Pedagógico é desvinculado da realidade e da prática pedagógica. As concepções são contraditórias, as falas são reticentes e confusas. Não foi possível identificar clareza no processo e nem transparência nas ações. Ora a supervisora fala em participação da comunidade, ora toma para si a responsabilidade, ora atribui a maior participação dos professores. A diretora mostra-se alheia a esse assunto e ao contrário cabe a direção da escola ser o elo dinamizador de todo esse processo.

O projeto político pedagógico apresenta-se como elemento catalisador da visão de homem/mulher, mundo, educação, possibilitando o planejamento para a cada unidade escolar organizar-se de forma racional e eficaz. Cabe a gestora se colocar como liderança, coordenação e animação deste processo, ou seja, de estimular os profissionais da escola a que atinjam os objetivos da educação com a contribuição de toda comunidade escolar e não assumir atitude passiva e alienada. O papel da gestora como o de liderar/coordenar/gerenciar ações entre os envolvidos. Segundo Tentor (2000, p. 43),

a proposta do projeto político-pedagógico não pode se resumir na confecção de um instrumento apenas burocrático, para satisfazer uma exigência legal, ou reciprocidade que se negocia para a liberação de verbas. Elaborado com este restrito propósito, ele se torna letra morta, destinada a empoeirar-se em algum armário da escola.

Esta proposição da autora apresenta o projeto político-pedagógico como um processo em constante movimento histórico, sujeito à lei da contradição e da mudança qualitativa. Assim, é relevante que a escola saiba priorizar a implementação de seu projeto político-pedagógico, tendo razões sociais e políticas, além de pedagógicas e administrativas. Neste aspecto Tentor (ibid) ainda ressalta:

Enquanto a grande maioria das empresas e instituições sociais já

adquiriu um considerável domínio em novas formas de organização onde capacidade projetiva, atitudes de reciprocidade, participação coletiva se contrapõe à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho e do controle hierárquico a escola dorme.

Considerações finais

Concluimos que as novas aprendizagens e descobertas que nós, alunas do Curso de Pedagogia obtivemos não foram positivas. Infelizmente encontramos muitas falhas na organização que envolve o PPP por parte dos profissionais da educação, percebemos o quanto esse importante documento de ação histórica e política na “Escola Renascer”, demonstra não ter significado para o desenvolvimento integral dos sujeitos e passa a ser um mero cumprimento da norma burocrático. Por outro lado esse aprendizado foi significativo para sabermos que a nossa prática deve se pautar no sentido inverso, o de promover uma real participação de envolvimento de todos, em prol do bem da coletividade.

Nenhuma mudança fundamental acontece gratuitamente, sem esforços, sem luta e sem conflito. Aí está também a dimensão política do ato educativo. Daí a necessidade do PPP, processo no qual registramos tais demandas, criando movimentos favoráveis ao alcance das mudanças desejadas. Necessidades e desejos que mobilizam a ação e o desenvolvimento de processos profundamente pedagógicos. É preciso ousar para a construção de uma comunidade escolar democrática, justa onde todos os direitos são considerados.

Percebe-se que idéias renovadoras e transformadoras sempre terão papel fundamental para desenvolvimento democrático na educação. O passado deve ser analisado, pois só assim poderão se alcançar maneiras para construirmos um presente melhor no qual o objetivo sempre será a igualdade, o desenvolvimento social, respeito às diferenças étnicas, sexuais, ou diversidades sociais, deduzindo que as mudanças só são concretizadas com a elaboração do Projeto Político Pedagógico nas instituições escolares.

O Projeto Político Pedagógico é de suma importância para a escola e percebemos que também que este é bem flexível e aberto para as mudanças, pois ele é feito a partir da realidade de todos os membros da escola e da comunidade. Esta experiência teve uma importância na nossa aprendizagem, pois aprendemos como elaborar um Projeto Político pedagógico significativo e diversificado.

Referências Bibliográficas:

GANDIN, Danilo Temas para um Projeto Político-Pedagógico/ Danilo Gandin, Luis Armando Gandin. 10. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização, 18ª ed. / Celso dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad Editora, 2008. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VEIGA, Ilma P. *Escola: espaço do projeto político pedagógico* . 11ª. ed. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

TENTOR, Sônia. *Projeto político-pedagógico: Pressupostos básicos que devem nortear a estruturação da proposta*. Revista do Professor, Porto Alegre, v.16, n. 62. 43-44, Abr./Jun. 2000.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO COLETIVO

Vanessa Aparecida de Oliveira – FACIP-UFU
Beatriz Menezes Barbosa – FACIP-UFU
Valéria Moreira Rezende (orientadora) – FACIP-UFU

“Transformar a experiência educativa em algo puramente técnico seria amesquinhar o caráter humano da formação da pessoa” (Paulo Freire, 1997).

Resumo:

Este artigo pretende mostrar as reflexões do Projeto Político Pedagógico (PPP) e as suas contribuições para a construção de um trabalho coletivo. Para isso, investigamos uma escola em um todo especificamente em sua gestão. Assim nesta perspectiva o texto retrata toda uma vivência da escola para busca de um trabalho coletivo. Como conclusões, observamos que mesmo diante das dificuldades que a escola enfrenta ela busca ao máximo fazer um trabalho participativo.

Palavras-Chave: Projeto Político Pedagógico, participação, trabalho coletivo.

Neste trabalho temos como propósito tecer algumas reflexões sobre uma experiência vivenciada por um grupo de alunas do curso de graduação em Pedagogia FACIP-UFU, mediante a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), e suas contribuições e limites para a efetivação do mesmo, por meio de uma participação coletiva da comunidade escolar. O local escolhido foi a Escola Municipal Alegria¹. O estudo originou-se de estudo feitos na disciplina Planejamento Educacional e posteriormente de um trabalho de campo realizado na escola para acompanhamento e verificação de como o PPP estava sendo efetivado na prática.

A experiência na escola

A atividade de pesquisa foi realizada na Escola Alegria por meio de observações, análise de documentos e entrevistas com os profissionais da escola. O nosso grupo foi composto por cinco alunas e nos dispusemos a fazer visitas periódicas na escola com o objetivo de flagrar o objeto do nosso estudo. Inicialmente fizemos um mapeamento geral da escola.

¹ O nome da instituição e das pessoas envolvidas foi substituído para preservar suas identidades e conforme a ética de pesquisa

A Escola Alegria iniciou suas atividades em no ano de 2000 oferecendo

Educação Infantil com duas. Em 2001 passou a oferecer o Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e no mesmo ano recebeu a autorização de oferecer até a 8ª série.

A escola, conta com uma quadra poliesportiva, inaugurada em 2003, e o professor de educação física programa suas aulas com atividades esportivas diversificadas buscando a interação entre alunos.

Observa-se que a importância ainda maior devemos dar à qualidade e à beleza das relações pessoais, interpessoais e grupais que lá se estabelecem. Se a escola não conta com estes espaços de trocas e de relações, razão maior possui para que se dedique a reivindicá-los, a lutar politicamente por eles e, por conseguinte, a conquistá-los. No entanto, analisando que o relacionamento dos profissionais da escola da-se por meio de diálogo e companheirismo, um colaborando com o outro para obter um trabalho cooperativo.

A Escola Alegria também realiza formações diversas para a comunidade, sobretudo as mães dos alunos: como atividades crochês, bordados, e outros trabalhos manuais, sendo vista como centro de atendimento a toda comunidade

A equipe da escola é composta por: a diretora e duas vice-diretora; a secretária que conta com a ajuda de seus auxiliares, e funciona durante todo o ano escolar. Os serviços gerais serão exercidos por funcionários, sendo preenchidos por: cinco serventes, uma inspetora de alunos, um porteiro e um guarda. O Serviço de Supervisão é responsável pela orientação didático-pedagógica da escola e constituída de uma supervisora pedagógica legalmente habilita; e uma bibliotecária que é responsável pela biblioteca.

A equipe de professores é composta por 20 profissionais somente dois professores não têm cursos superiores, os outros estão cursando em fase de conclusão. De acordo com a legislação vigente, a partir de 2005, a escola introduziu educação infantil, e fase introdutória, para a Educação Infantil (4 e 5 anos) até a fase introdutória, a enturmação será feita com base na idade cronológica, obedecendo a legislação atual do ensino fundamental (09 anos) nove anos. Para o Ensino Fundamental sugere-se a constituição de turmas com idades próximas, a fim de permitir o enfoque dos temas de maneira mais adequada às características próprias da idade, ressaltando aqueles que, vindos da seriação encontram-se defasados, obedecendo em tudo a Legislação vigente ficando atualmente assim: 2 salas pré (uma de alunos com 4 anos e uma com alunos de 05 anos vespertino, 02 salas de 1º ano (fase Introdutório) vespertino, 02 salas de 2º ano vespertino, 02 salas do 3º ano matutino, 02 salas de 4º ano matutino, 02 salas de 5º ano matutino, 01 sala de EJA, noturno, uma sala de Projeto Programa Acelerado Pra

Vencer (PAV) matutino, uma sala do Brasil Alfabetizando noturno, e desenvolvemos também o Projeto Arte na Escola matutino e vespertino e o projeto Fios Tramas matutino e vespertino. Considerando que para cada sala é necessário um professor, assim como também nos projetos e na Educação Física.

As reuniões pedagógicas acontecem com toda a equipe pedagógica composta pela diretora, supervisora e professores, aos sábados, ou em horário que seja favorável para a maioria, com a finalidade de reorganizar as atividades diárias da escola, de acordo com a necessidade, sendo que as informações e interações dão-se também no decorrer dessa reunião em que se discutem as proposta de trabalho que serão trabalhadas na sala de aula, como também nos projetos existentes, o momento da reunião é considerado também como repasse de informações, da diretora e supervisora sobre as mudanças que acontece pelos os órgãos de assistência escolares que são exigidas pelo sistema educacional.

O Projeto Político Pedagógico e a fala dos sujeitos

De acordo com Vasconcellos (2008), com a participação coletiva é possível transformar a realidade desacreditada, a qual está condicionada em relação ao trabalho escolar, porque é fundamental acolher em grupos as dúvidas as desconfianças que possam oferecer.

Para escola é fundamental essa coletividade, porque é uma forma de coibir a passividade diante das decisões discutidas por todos. Quando se trabalham juntos, as idéias tornam-se mais lúcidas e transparentes para a realização e conclusão de qualquer atividade. Segundo Gandin (2008) o planejamento é usado para transformar idéias e ação, intervindo na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando as idéias para assim transformar as estruturas.

Além de realizar por meio das questões maneiras para conscientizar os sujeitos da importância de um planejamento para que a escola alcance seus objetivos, e sendo tais princípios considerados, facilita a compreensão da importância do planejamento coletivo, pois se com o planejamento as metas se tornam mais próximas de serem alcançadas, quando se é realizada pelo coletivo tal conquista se aproxima ainda mais do real, além de que, quando se ouve á todos e á todas, há uma maior harmonia entre as funções que cada sujeito compõe perante a instituição escolar, que segundo Vasconcellos, 2008, p.37:

O que dá vida a uma escola? Seria o planejamento? Não podemos ter esta

ilusão. São as pessoas, os sujeitos que historicamente assumem a construção de uma prática transformadora. Antes de qualquer coisa, precisamos de uma matéria-prima fundamental: as pessoas, que buscam, sonham, pensam, interrogam, desejam. Numa concepção libertadora, sujeitos, projeto e organização devem se articular a partir do fundamental, que são as pessoas, construtoras e destinatárias da libertação.

Nas entrevistas feitas com a auxiliar de serviços gerais, uma mãe de aluno e uma professora todas afirmaram conhecer e participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Na pergunta “Em que medida o PPP interfere na sua prática, as respostas foram:

Para mim ele ajuda muito, pois é o momento que nós podemos falar junto com toda comunidade e podemos solicitar o que necessitamos de melhorias para o nosso serviço (Ana – Auxiliar de serviços gerais)

É o momento que eu tenho para falar dos benefícios que a escola oferece para o meu filho e que eu quero de melhor para ele. É também quando falo do que está ruim e que precisa melhorar na escola em geral. (Maria Cristina– mãe de aluno)

Ele interfere na medida em que expresse minhas opiniões, as quais tenho convicção que farão a diferença no trabalho desenvolvido na escola e na minha sala de aula (Anastácia – Professora)

Quando perguntadas sobre como o PPP deve ser elaborado e revisto a cada ano a professora respondeu:

Com a participação de todos pois serve para que a gente trabalhe dentro das metas e objetivos que queremos atingir, quer dizer, serve para organizar de fato a escola. Todo mundo trabalhando juntos sabe porque e para que estamos trabalhando o que queremos atingir com o nosso trabalho (Anastácia – Professora)

Percebemos nas falas dos sujeitos da Escola Alegria a vontade de expressar o trabalho coletivo que desenvolvem na escola. Planejamento é um meio para se propiciar uma melhoria na escola, entretanto ele não se concretiza no individual daí a importância do trabalho coletivo, ou seja, tais melhorias são alcançadas por meio de sujeitos históricos, por isso ninguém melhor do que os próprios sujeitos para pensá-lo e elaborá-lo.

Vasconcellos (2008) define o Projeto Político Pedagógico como:

O Projeto Político-Pedagógico (ou Projeto Educativo) é o plano global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação. (Vasconcellos, 2008, p.169),

O planejamento participativo surge a partir da análise da situação da sociedade organizado de forma injusta, sendo caracterizada pela falta de participação. Buscamos por meio deste trabalho a proposta ideal do sonho e a proposta de prática, sendo que a proposta de prática é aquilo que quase todos se propõem nas mudanças para que assim o planejamento participativo faça acontecer o uso de elementos necessários para uma boa escola.

(...) é preciso que exista um saber que vem de um conjunto de ideias e um querer que nasce da paixão; de qualquer modo um contínuo processo de planejamento participativo mantido de forma rigorosa e persistente tem sido fonte de crescimento do grupo tanto em ideias, como em paixão. (Gadin & Gandin: 2008 p. 49)

E ainda, sobre a importância da participação Vasconcellos (2008), ressalta: pedagógico

é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita ressignificar a ação de todos os agentes da instituição (p. 143).

Para Veiga (2007, p. 11) a concepção de um projeto pedagógico deve apresentar características tais como:

- a) ser processo participativo de decisões;
- b) preocupar-se em instaurar uma forma de organização de trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições;
- c) explicitar princípios baseados na autonomia da escola, na solidariedade entre os agentes educativos e no estímulo à participação de todos no projeto comum e coletivo;
- d) conter opções explícitas na direção de superar problemas no decorrer do trabalho educativo voltado para uma realidade específica;
- e) explicitar o compromisso com a formação do cidadão.

Ainda segundo a autora a execução de um projeto pedagógico de qualidade deve nascer da própria realidade escolar, tendo como suporte a explicitação das causas dos problemas e das situações nas quais tais problemas aparecem; ser exequível e prever as condições necessárias ao desenvolvimento e à avaliação; ser uma ação articulada de todos os envolvidos com a realidade da escola, ser construído continuamente, pois com produto, é também processo.

Considerações finais

Percebemos um momento de interação entre toda a equipe no sentido de visar o bem comum e a coletividade, embora a escola enfrente dificuldades, mas busca por

meio do trabalho coletivo, aperfeiçoar e superar tais problemas, sendo um diferencial dessa escola, fazendo com que nós, na visão de alunas-pesquisadoras, tivéssemos maiores cuidados ao analisar os problemas posto que é visível que a equipe escolar demonstra não apenas expor seus problemas, mas buscava meios para solucioná-los, buscando apoio sempre na coletividade. Não há dificuldades em compartilhar os problemas escolares com o outro, o que já facilita a efetivação do trabalho coletivo.

Essa experiência contribuiu sobremaneira para o enriquecimento de nossa formação acadêmica ainda inconclusa, mas cada vez mais sólida no âmbito da práxis pedagógica que estamos construindo ao longo do nosso curso de Pedagogia. Deixamos aqui registrada as nossas contribuições para todos aqueles que desejarem construir o caminho da prática pedagógica coletiva. Contudo, este não pode ser visto como uma fórmula, mas uma reaproximação de existência do coletivo inserido na comunidade educativa chamada ESCOLA.

Referência Bibliográfica:

GANDIN, Danilo Temas para um Projeto Político-Pedagógico/ Danilo Gandin, Luis Armando Gandin. 10. ed – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão escolar: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Editora alternativa ,2004

VASCONCELLOS, Celso dos Santos, *Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico* – elementos metodológicos para elaboração e realização, 18ª ed. / Celso dos Santos Vasconcellos. – São Paulo: Libertad Editora, 2008. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; v.1)

VEIGA, Ilma P. *Escola: espaço do projeto político pedagógico* . 11ª. ed. Campinas-SP: Papirus, 2007.

REFLETINDO A PRÁTICA DOCENTE: UMA PROPOSTA DIDÁTICA UTILIZANDO A METODOLOGIA DA RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS

cadu_matematica@hotmail.com

Carlos Eduardo Petronilho Boiago – UFU/FACIP¹

Vlademir Marin – UFU/FACIP²

Resumo

O objetivo deste trabalho é propor uma situação didática que aborda a metodologia de resolução de problemas. Seguindo a proposta da disciplina de Estágio Supervisionado III, do curso de graduação em Matemática da Universidade Federal de Uberlândia, foram 72 aulas no primeiro ano do Ensino Médio em uma escola municipal da cidade de Ituiutaba-MG. Com auxílio de algumas leituras desenvolvidas na universidade, das observações e das participações do âmbito escolar, elaborou-se e executou-se um plano de aula. Com as discussões das situações vivenciadas, nota-se que o professor faz uso de questionamentos para formar conceitos, porém é ele quem responde suas indagações. No desenvolvimento do plano de aula, percebeu-se a importância da valorização dos saberes do educando, pelo simples fato de fazê-lo pensar, discutir e estabelecer relações com outras disciplinas e outros conteúdos, indo à busca da solução para um determinado problema.

Palavras-chave: Estágio; Formação Inicial; Aprendizagem.

CONTEXTO DO RELATO

O projeto pedagógico da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP), propõe que o Estágio Supervisionado III dos discentes do curso de Matemática tenha como objetivo propiciar ao graduando a vivência de situações concretas e diversificadas, relacionadas à sua profissão, levando em consideração uma articulação da teoria com prática, favorecendo o desenvolvimento da reflexão sobre o seu papel profissional e social.

Este estágio visa contribuir para o desenvolvimento de competências de como atuar no espaço escolar, permitindo assim que o discente construa a sua própria identidade do ser professor (PPP, 2007).

Nesse sentido a universidade mantém a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, oferecendo a disciplina em que, por meio da articulação de saberes, visa desenvolver um profissional da educação que terá capacidade de investigar, criticar, planejar e refletir a sua prática pedagógica, de modo que venha a transformar o seu

¹ Graduando do curso de Matemática. Email: cadu_matematica@hotmail.com

² Professor do curso de Matemática e coordenador do Estágio Supervisionado. Email: marim@pontal.ufu.br

saber fazer em um processo contínuo de construção de identidade de como ser

professor.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES

Autores como Pimenta (2003), Freire (2000), Tardif (2003) e outros propõem que os professores devam engajar-se em pesquisas para tornarem-se profissionais mais reflexivos, assim permitindo analisar as suas práticas pedagógicas, além de desenvolver suas capacidade de discutir e tomar decisões significativas frente às situações concretas do cotidiano escolar.

Na primeira aula de estágio, o professor da universidade apresentou, para cada um dos alunos, a ementa da disciplina, explicando quais seriam os objetivos e colocando em discussão a importância do estágio enquanto parte da formação profissional. Relembrando o pensamento de Tardif (2003), o saber do professor não se constitui apenas dos saberes das disciplinas e dos saberes curriculares e sim de uma grande pluralidade de conhecimentos.

A disciplina de estágio oferecida para os alunos da licenciatura trata-se de um processo de construção de identidade em que os licenciando, com base em observações feitas na escola, nas leituras da disciplina e na reflexão, construam um perfil do professor almejam ser.

Na sequência foi apresentada uma lista com todas as escolas da cidade que estavam no convênio com a universidade. Após a escolha da escola, os professores da área da educação do curso de graduação em Matemática visitaram as escolas escolhidas por cada aluno, entrando em contato com a direção e fazendo a proposta do estágio oferecido pela universidade. Desta forma, chegamos à escola sabendo o nome do professor e seus horários, no intuito de cumprir uma carga horária com um total de 120 horas, totalizando 144 horas aulas. Destas, 72 horas de estudos contemplavam leitura de textos, observações da escola como um todo e elaboração do relatório, e as outras 72 compreendiam a observação de aula.

A escola escolhida foi uma municipal conhecida na cidade, e tal escolha aconteceu devido à curiosidade de se conhecer, investigar o ambiente escolar. Atuamos no Ensino Médio com alunos de primeiro ano. Nas aulas, observou-se que o professor estava muito mais preocupado em ensinar técnicas, procedimentos, algoritmos, adotando, assim, a formação de conceitos de forma tradicional, em que o professor apresenta a definição seguida de exemplos e exercícios. Deste modo percebe-se que os alunos encontrados no âmbito da escola são desmotivados, havendo uma minoria que corresponde ao trabalho do professor. Em nossas observações, vimos que muitos desses

alunos não acompanham as discussões e não conseguem fazer os exercícios por conta própria.

A essência da disciplina de Estágio Supervisionado III contempla observação, participação e regência. Em paralelo a essas atividades realizava-se a leitura de textos pedagógicos, relacionados às fragilidades do professor, ao olhar do professor, ao planejamento, à relação professor aluno e, principalmente, à prática reflexiva do mesmo contemplando outros tópicos que também foram discutidos ao longo da graduação. Além disso, propõe-se que os discentes da disciplina, articulados com a realidade da escola, produzam um plano de aula que contemple alguma metodologia, diferente da utilizada pelo professor da escola concedente.

Com base na realidade observada, elaborou-se um plano de aula que utiliza a metodologia de resolução de problemas para introduzir o conteúdo de função polinomial do segundo grau, conforme combinado com o professor da rede. De forma geral, podemos perceber que a matemática é concebida como uma ciência exata, cujos resultados infalíveis são estruturados dedutivamente, essencialmente abstratos e simbólicos. Por se tratar de uma ciência que se configura com outras, com ela mesma ou em problemas do cotidiano, sua execução exige rigor de raciocínio e exatidão.

Não se pode negar que a resolução de problemas de matemática se utiliza de conhecimentos prévios e da compreensão de algumas relações que sustentam a tal ciência como área do conhecimento. A forma de como a resolução de problema deve ser empregada cabe aos educadores matemáticos analisarem, para que a própria se configure aos educandos como algo que tenha sentido, isto é, com finalidade compreensível, com elementos integrados em seu funcionamento como um todo.

Mantendo um constante diálogo entre o professor observado e o da universidade, elaboramos um plano de aula que trabalhasse com uma didática de interações, que visasse formar conceitos a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Após a organização do plano, socializamos com os colegas de sala, deixando aberto para opiniões e críticas. Vale ressaltar que, quando o professor valoriza os conhecimentos prévios para inserir um conteúdo na estrutura mental do aluno, ele torna a aprendizagem mais significativa (PELIZZARI & BARON & FINCK & DOROCINSKI, 2010).

Os autores citados anteriormente traduziram a Teoria David Ausubel, segundo a qual a intervenção do professor pode desencadear processos que ajudem no desenvolvimento cognitivo dos alunos, melhorando o ensino da matemática, enfim, fazendo com que cada aula seja um novo conteúdo inserido na estrutura mental do aluno de maneira mais clara e significativa, permitindo relações e respostas do por que e

para que aprender matemática.

Desta maneira construímos um plano de aula que contemplasse essas teorias apresentadas e este demandou um maior cuidado na hora de planejar e organizar, pois, quando falamos em ensinar e aprender, estamos trabalhando na estrutura cognitiva de um certo indivíduo.

Após todo um planejamento e discussões com os outros colegas da sala, fomos então até a escola executarmos o plano com o objetivo definir a função polinomial do segundo grau e suas aplicações no cotidiano por meio de uma situação problema.

Inicialmente foi colocada no quadro a seguinte situação problema:

“Do décimo sexto andar de um edifício, a 50 metros do chão, caiu um vaso. A distância do vaso em relação ao solo em cada momento da queda pode ser calculada pela fórmula $d = 50 - 5 t^2$. Quantos segundos o vaso levou para atingir o solo?”.

Em seguida organizou-se a sala de aula em forma de U, para falar um pouco da proposta e deixar claro o objetivo, sem dizer o conteúdo que seria introduzido. Assim pediu-se para que um aluno realizasse a leitura do problema em voz alta; na sequência questionaram-se os alunos sobre o que contava o problema, observando se todos conseguiram compreender tal situação. Caso algum aluno não houvesse entendido, propunha-se então a construção de um desenho do problema para uma melhor compreensão.

Com esta discussão, pergunta-se aos alunos se eles têm uma maneira de solucionar o problema e quais são as informações que o problema nos fornece. Induziram-se os alunos ao erro para que com a fórmula $d = 50 - 5t^2$ e no lugar do (d) substituir o valor 50 metros, encontrou $t = 0$ s em seguida questionou-os se a solução estava correta e como pode um vaso cair de uma altura de 50 metros e não gastar nenhum segundo.

Com base nas respostas, explicou-se fisicamente e, ainda na busca pela solução, realizaram-se outras indagações sobre qual é a pergunta do problema e qual seria a distância do vaso com relação ao chão. Deste modo, o pensamento do aluno A concluiu que, quando o vaso está no chão, o valor da distância é $d = 0$. Assim, com a substituição deste dado na fórmula expressa no problema, os alunos obtiveram o valor do tempo t.

Mais que a solução, por meio das discussões questionou-se a fórmula dada pelo problema, o que continha ela de diferente. Alguns alunos disseram ser o aparecimento do t^2 no problema. Deste modo, os alunos não falaram que trata-se de uma função quadrática, assim instigou-se, à classe, sobre o que é função e qual a lei de formação da função polinomial do primeiro grau. Perguntou-se, ainda, aos alunos que polinômio

aparecia nesta lei e qual era o grau dele, buscando sempre uma relação com a fórmula do problema. Tais atividades fizeram com que eles concluíssem que se tratava de uma função do segundo grau.

A resolução de problemas tem como objetivo não apenas a aprendizagem, mas também um meio importante de contextualizar a matemática. Acredita-se que esta metodologia chama atenção dos alunos, pois o processo de ensino inicia do nível em que eles se encontram, saindo do tradicional e promovendo uma maior interação entre professor e aluno (ONUCHIC & ALLEVATO, 2004).

Dando continuidade à aula, apresentamos que na matemática existe um conteúdo que generaliza essa ideia, colocando assim no quadro a definição presente nos livros didáticos de função quadrática e, em seguida, voltou-se à fórmula e fez-se o questionamento de quem eram os coeficientes, quem eram as variáveis.

De acordo com Onuchic & Allevato (2004), ensinar matemática, por meio da resolução de problemas, não significa simplesmente o professor apresentar um problema e sentar-se e esperar de forma mágica que tudo aconteça, é necessário a criação de um ambiente motivador e estimulante para aprendizagem.

Com base nas ideias Van Walle (2001) citado por Onuchic & Allevato (2005), propõe-se, nestes casos, que o professor trabalhe com a metodologia de resolução de problemas, tornando assim as aulas mais interessantes e de maior aproveitamento por parte dos alunos. A instigação do aluno e a valorização dos saberes do educando é de extrema importância, pelo simples fato de fazer relações e com ajuda do professor revisar, relembrar, tornando assim o aprendizado mais significativo.

A aula terminou com o estagiário mostrando aos alunos a maneira com que são trabalhados nos livros didáticos alguns exemplos.

ANÁLISE DO ESTÁGIO

As observações do estágio supervisionado são um convite para começarmos a desenvolver em nossas práticas o ato de reflexão e análise, já que é proposto que o educador seja reflexivo e assíduo nas suas atividades.

A prática do professor observado no estágio supervisionado III baseia-se na busca de interação com os alunos. Esta acontece por meio de questionamentos no momento em que o professor vai iniciar um conteúdo ou fazer a correção dos exercícios no quadro, entretanto, na maioria das vezes é o próprio professor quem responde.

Deste modo o professor, durante suas aulas, não correspondeu com a criação deste ambiente motivador e estimulante. Ao explicar um problema, o docente poderia

ter instigado os alunos, aguardando as respostas destes para a solução buscada.

Segundo Onuchic & Allevato (2004), ensinar Matemática, por meio da resolução de problemas, não significa simplesmente o professor apresentar um problema e sentar-se e esperar de forma mágica que tudo aconteça, é necessário a criação de um ambiente motivador e estimulante para a aprendizagem.

A partir das observações, notou-se que os alunos inseridos no âmbito da escola são desmotivados e não acompanham as discussões, ainda que relativa a conteúdos elementares como regras de potenciação, operações elementares com números fracionários, produtos notáveis e até mesmo compreensão e interpretação.

Assim, temos nas ideias de Van Walle (2001), citado por Onuchic & Allevato (2005), uma proposta para que o professor trabalhe com a metodologia da resolução de problemas .

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da Matemática precisa ser tratado com mais cautela pelos educadores que atuam na prática de ensino nas escolas públicas da Educação Básica. Desta forma propõe-se que estes utilizem de metodologia que aproveita os conhecimentos prévios dos alunos, tornando as aulas mais participativas.

A participação do aluno é de extrema importância nas aulas de matemática, acredita-se que este é o momento em que os discentes expõem suas ideias e competências, dando chance ao educador de sanar dúvidas, revisar ou relembrar algo que não tenha sido significativo em sua avaliação.

No âmbito educacional, é possível encontrar professores que ainda trabalham de maneira tradicional, segundo aquela prática em que se apresentam definições seguidas de exemplos e exercícios. Isto nos deixa o questionamento sobre se esses docentes não conhecem as Tendências da Educação matemática ou se, por questão de comodidade, preferem não se comprometerem com esses novos desafios. Precisa-se de profissionais que tenham pulso para planejar, organizar, discutir e ensinar. Enfim, educadores matemáticos que administrem coisas e liderem pessoas.

A metodologia de resolução de problemas é uma das maneiras de discutir melhor a matemática, possibilitando que os professores experimentam “ensinar dizendo”. Entre contextualizar o conceito matemático e relacionar este com uma situação problema, há um caminho a ser construído, pois o mundo está cada vez mais se tornando matemático. Reconhecendo-se, desse modo, que muitas decisões precisam ser tomadas no dia-a-dia, aproveita-se de percepções matemáticas.

Levando em consideração que o uso de tendências pode melhorar o ensino da matemática e tornar a aprendizagem dos alunos significativa, por que não utilizá-las?

Referências

ALLEVATO, N.S.G. *Associando o computador à Resolução de problemas fechados: análise de uma experiência*. 370f. Tese (Doutorado em Educação Matemática). Intituito de Geociências e Ciências Exatas (IGCE), UNESP-Rio Claro, 2005. Disponível em: <http://www.athena.biblioteca.unesp.br/>.

ONUCHIC L. R. Novas Reflexões sobre o ensino–aprendizagem de matemática através da resolução de Problemas. In: BICUDO, M. A e BORBA, M. (orgs) *Educação Matemática – pesquisa em movimento*, São Paulo: Editora Cortez, 2004. p. 213-231.

PELIZZARIA, A.; KRIEGL, M.L.; BARON, M.P.; FINCK, N.T.L.; DOROCINSKI, S.I.; *Teoria da Aprendizagem Significativa*, segundo Ausubel. s/d. Disponível em: www.bomjesus.br/publicacoes/pdf/revista.../teoria_da_aprendizagem.pdf. Acessa em 30/09/2010.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de Professores: Identidade e saberes da Docência. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-34

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 3ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

REFLEXÕES DE UM PROFESSOR DE FÍSICA NO COMEÇO DA FORMAÇÃO INICIAL

Pedro Henrique Pereira¹ - pedro210590@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Ciências integradas do Pontal,
Ituiutaba/MG.

Síntese Integradora

Esse trabalho apresenta algumas reflexões sobre a evolução pessoal de um estudante universitário de Física desde seu primeiro interesse pela área ainda na educação básica, a escolha da carreira e suas atuais experiências universitárias. Através da autorreflexão do autor, é possível perceber desde os problemas do ensino nos níveis fundamental e médio, nos quais, geralmente, os alunos têm a ideia de que a Física não tem nada a ver com a sua realidade e por isso, não deveria nem ser estudada, até o choque inicial com a vida universitária, e as diferenças gritantes entre o ensino básico e o superior. Por fim, é feita a análise das ações que vêm norteando a formação acadêmica, iniciativas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, além das disciplinas pedagógicas, que valorizam o magistério e incentivam os alunos a seguir essa tão importante carreira para o país, que é a docência.

Referencial Teórico

Para uma melhor compreensão e entendimento da minha vida acadêmica rumo a carreira de docente, adotamos a análise realizada por Berjarano e Carvalho (2004). Os autores relatam as dificuldades e as crenças de um professor no início da carreira, conflitos e preocupações educacionais experimentados por ele nesse período em que é aluno de final do curso de licenciatura, neste momento marcado como ponto crucial para desenvolvimento profissional. Segundo Fuller (*apud* BERJARANO e CARVALHO, 2004), as preocupações do docente podem ser catalogadas em três fases:

- A fase do pré-ensino, caracterizada pela escassa ou inexistente experiência de ensino do professor, em que o mesmo não se importa com o ensino;
- A fase denominada de primeiros contatos com o ensino, em que a preocupação é mais auto-centrada, o professor novato tenta avaliar os limites de sua aceitação

¹ Bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID.

dentro do novo ambiente. Também, é característica dessa fase a obsessão pelo

controle da sala de aula, o medo de não dominar o conteúdo e as dificuldades com os processos de avaliação;

- Fase de preocupações posteriores, ou na linguagem de Fuller, a fase de *late concerns*, em que o campo de preocupações se descentra, dirigindo-se mais aos próprios alunos, seus ganhos e seus processos de aprendizagem.

Para compreender as dificuldades que os professores encontram quando começa sua carreira entre o que foi estudado em sala e o que encontra na sala de aula do ensino médio, é usado o conceito de crença de Pajares (1992, *apud* BERJARANO e CARVALHO, 2004) que diz: *crenças são formadas bem cedo e tendem a se autopropetuar, perseverar, mesmo contra contradições causadas pela razão, tempo, escolaridade ou experiência.*

Para haver uma maior qualidade do ensino é preciso que o professor compreenda o processo da base do conhecimento, ou seja, como o professor pode fazer com que o conhecimento adquirido na universidade seja compreendido por um público leigo (aluno do ensino médio). Segundo Shulman (1986, 1987 *apud* MIZUKAMI, 2002), os fundamentos da base do conhecimento para o ensino e dos processos pedagógicos de reflexão no exercício da docência que apóiam a tomada de decisões dos professores são constituídas por três diferentes tipos de conhecimento, a saber:

- *conhecimento de conteúdo específico* (conceitos básicos de uma área de conhecimento, que implica a compreensão de formas de pensar e entender a construção de conhecimentos de uma disciplina específica, assim como sua estrutura);
- *conhecimento pedagógico geral* (conhecimento que transcende o domínio de uma área específica e que inclui os conhecimentos de objetivos, metas e propósitos educacionais; e de estratégias instrucionais; de como os alunos aprendem; de outros conteúdos; de conhecimento curricular) e
- *conhecimento pedagógico do conteúdo* (influenciando tanto pelo específico da disciplina quanto pelo conteúdo pedagógico, o conhecimento de conteúdo pedagógico emerge e cresce quando os professores transformam seu conhecimento de conteúdo específico, tendo em vista os propósitos de ensinar.

Memórias e Análise

Passei toda a minha educação básica em uma escola da rede estadual numa cidade do alto Paranaíba, interior do estado de Minas Gerais. Durante esses onze anos tive vários professores, alguns que eu julgava bons e outros, nem tanto. Eu não tinha a

idéia de quão complexo é a profissão docente nem a sua função social na minha formação para exercer a minha cidadania.

Os professores que mais se destacavam, na minha percepção de bom, eram os professores que conseguiam o controle da aula, trabalhando aulas totalmente focadas no conteúdo. Por esse aspecto, o professor que atendia pelo menos à segunda classe de preocupações catalogada por Fuller. A maioria desses bons professores era das exatas, eu não compreendia e não queria aprender nada que não fosse das áreas exatas, principalmente matemática e física, pois nestas matérias eu compreendia bastante. As matérias de humanidades que me chamavam mais à atenção eram filosofia e sociologia, por que nessas matérias eu realmente aprendia a pensar e compreender certas questões sobre a vida que não entendia, treinava o intelecto para pensar, não aceitava tudo que a sociedade impunha ou mesmo a escola.

Apenas no terceiro ano do ensino médio eu realmente escolhi qual curso universitário eu queria fazer, até então apenas algumas vagas ideias sobre qual seria o meu futuro. Escolhi física por um motivo não muito comum, nunca tive professores bons de física, apenas professores extremamente focados nas aulas expositivas visando apenas decorar as fórmulas e aplicá-las na avaliação e não esboçavam nenhuma relação entre a física e o meu cotidiano. Sempre gostei de ler livros e, no terceiro ano, comecei a ler os livros do Dan Brown, nos quais sempre tinha alguma coisa relacionada com a Física, não era uma física igual a da escola, era algo interessante e cativante, logo me interessei por aquela „Física“, mesmo contendo algumas coisas equivocadas e exageradas, era interessante e chamava a atenção.

Como já estava prestando o Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) desde primeiro ano, mas ainda não tinha ainda decidido qual curso fazer, optei pela Física. Não queria a licenciatura, também não sabia como era o mercado de trabalho para um físico logo optei pelo bacharelado/licenciatura em Ituiutaba, não conhecia a cidade e nem o campus, passei e mudei para Ituiutaba para o início da minha vida universitária.

Já no início do curso de Física notei que a minha visão sobre a mesma era bastante limitada, tinha comigo algumas crenças formadas que não correspondiam ao que essa ciência representa, e essas continuaram comigo até o final do primeiro ano. Durante as disciplinas pedagógicas foram discutidos vários textos sobre o ensino de física e a necessidade de uma formação de professores atualizada, tendo em vista a constante transformação de nossa sociedade. As instituições formadoras de professores, diante da situação em que se encontram os alunos das escolas, precisam se atualizar. A

física contribui com conceitos e perspectivas específicas, habilidades distintas não oferecidas por outras disciplinas, ela não pode ser aprendida informalmente, mas apenas por instrução formal e sua aprendizagem tem importância e valor. Com a disciplina de Didática aprendi qual era a função da escola em várias épocas distintas (VEIGA, 2004), como por exemplo, na Era Vargas a escola tinha uma abordagem tecnicista, preparando os alunos para resolver o problema de mão-de-obra adequada para o processo industrial, utilizando técnicas específicas de planejamento educacional e aplicação de recursos para desenvolver habilidades, atitudes e conhecimento necessários à integração deste no processo produtivo. Outra abordagem de ensino tão vivenciada e que eu nem imaginava existir era a Escola Tradicional, a qual é caracterizada pelo ensino da cultura geral sem a preocupação com o cotidiano e com a origem social do aluno. O fracasso escolar era por capacidade intelectual inferior do indivíduo e tinha como finalidade desenvolver culturalmente um indivíduo que possa assumir seu lugar na sociedade (PORTO, 1987). Nessas reflexões pude clarificar minha visão sobre a escolarização que eu vivenciei e os pressupostos que embasavam a mesma.

Com o segundo semestre, tive a continuidade das disciplinas pedagógicas, realizando, entre outros, o estudo das várias maneiras de se ministrar aula, não sendo apenas aquelas aulas expositivas tradicionais que o conhecimento estava centrado apenas no professor e o aluno apenas ouvia o que o professor tinha a dizer e não interagia em nada. Descobri que existiam outras formas de ministrar aulas como: aula expositiva dialogada, estudo de texto, seminário, etc. (VEIGAS, 2001). Também se analisou o projeto político pedagógico (PPP) da escola, este documento continha todo o regimento, as normas da escola. Seu objetivo, sua função de formar cidadãos, os métodos avaliativos, a recuperação e como eram divididas as séries na escola. Outra discussão relevante foi como deveria ser o processo de avaliação e como o mesmo é usado nas escolas, na verdade na escola ocorre uma verificação, a qual apenas atribui um valor numérico no seu conhecimento através de uma prova para que essa nota acabe no diário do professor e no final ela sirva apenas pra dizer se o aluno foi aprovado ou não na disciplina (LUCKESI, 1995).

Com um ano de curso de física, ainda não estavam bastante claras algumas questões sobre a docência, mas como diz Pajares (*apud* BERJARANO e CARVALHO, 2004), eu mantinha minhas crenças anteriormente formadas sobre a docência, mesmo com esse período de estudo sobre o tema. Alguns questionamentos afloravam, por exemplo, como uma profissão tão complexa podia ser tão mal remunerada? Será que compensa ficar quatro anos estudando para receber aquele mísero salário?

Com o início do segundo ano de curso, ingressei no Programa Institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID/UFU). Esse programa tem a finalidade de valorizar o magistério e apoiar estudantes de licenciatura plena. O PIBID tem como objetivo a elevação da qualidade do ensino, voltado à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior. Como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública, o que promove a integração entre educação superior e educação básica. Neste primeiro momento no PIBID tinha-nos objetivo de conhecer a escola, desde sua infra-estrutura (números de estudantes, quantos metros quadrados tinha cada sala de aula, quantidade de aluno por metro quadrado, verificar áreas verdes, espaços administrativo, limpeza organização do prédio, etc.) com o intuito de conhecer a escola, com ajuda teórica de materiais específicos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Conhecer o espaço específico destinado a laboratório de física, desde a limpeza dos materiais, mapeamento dos experimentos, separação do que dava para ser utilizado e das sucatas e finalizando com a criação de uma unidade curricular que envolvesse os experimentos, usando a abordagem dos três momentos pedagógicos foi uma experiência ímpar. A unidade curricular que criei junto com a bolsista Vanessa Augusta Ferreira tratava sobre o movimento harmônico simples (pêndulo simples e sistema massa-mola), usando como motivação uma simulação computacional que mostrava o movimento de um *skatista* e relacionando com a conservação de energia do mesmo, e, num segundo momento, utilizar o movimento de um pêndulo simples para determinar a aceleração gravitacional na cidade de Ituiutaba.

Dando continuidade nas disciplinas pedagógicas do curso, foi considerado essencial colocar em debate a finalidade atual do ensino de Física na sociedade contemporânea, bem como entender as Bases Legais da Educação Brasileira, a Lei 9394/96, os Parâmetros e Orientações Curriculares Nacionais (PCN e OCN, respectivamente) e a Proposta Curricular de Física para o Ensino Médio da Secretaria de Estado de Minas Gerais (CBC). Eu ministrei duas aulas durante esse período. A primeira aula foi sobre um tema que escolhi no primeiro dia (entropia), foi uma aula expositiva sob a égide da abordagem tradicional de ensino. Na segunda aula sobre entropia, agora tendo uma base teórica melhor sobre o que os PCN e OCN propunham para o ensino de física, minha aula não tinha mais tanta abstração como a primeira, tentei relacionar o conceito de entropia com o funcionamento dos motores de combustão interna; dei ênfase aos motores a 4 tempos, usando simulações gráficas e um vídeo para ilustrar como é o funcionamento do mesmo. Uma conclusão em tentar relacionar o conceito de física com algo que tinha no cotidiano dos alunos e mostrar para eles

através de simulações e vídeos é que consegui vivenciar na prática os objetivos e a intencionalidade educativa que só ouvia falar na teoria.

Com a continuidade no PIBID, neste segundo semestre do programa tivemos um maior contato com os alunos da escola pública, através de monitorias. No entanto, essa atividade não estava ajudando muito aos alunos, pois as listas de exercícios eram baseadas em aplicação de fórmulas, com um nível de dificuldade elevado e sem nenhuma aplicabilidade prática relacionada ao cotidiano dos alunos (um dos exercícios pedia para calcular o trabalho exercido por um garoto arrastando um trenó na neve, esse exemplo não tem nada em comum com o cotidiano dos alunos da rede pública do Brasil). Eles iam à monitoria sem vontade de aprender física, eles estavam apenas querendo que o bolsista fizesse a lista para eles, sem ao menos ter tentando fazer algum exercício. E a culpa pela falta de interesse dos alunos não pode ser atribuída exclusivamente aos mesmos, o erro está na falta de preparo do professor (a maioria dos professores de física em Ituiutaba tem, na melhor das hipóteses, formação em Engenharia) principalmente quanto aos aspectos da sua complementação pedagógica para ministrar aulas de física, entre outros fatores. No mês de Outubro foi realizado na escola a “Semana de Ciências e Tecnologia” e os bolsistas do PIBID foram convidados para ministrar mini-cursos sobre algumas áreas da física. Eu e o bolsista Renato Guimarães Medeiros escolhemos como tema “Por que o céu é azul?”. A experiência foi devastadora, de modo que entendemos que é que é possível sim, ensinar física relacionando-a com o cotidiano dos alunos, pois, nossa apresentação foi a que teve mais espectadores e que, além disso, interagiram e se mostraram interessados no assunto. Creio também, perceberam que a Física não é uma “coisa” horrível e distante da realidade deles.

Nesse mesmo período, foram analisadas as questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Durante a análise das mesmas, pude notar que nem todas as questões de física estão nos padrões dos Parâmetros Curriculares, mas existe uma quantidade considerável de questões que se enquadram, podendo assim ser consideradas questões “boas”, pois atendem o que é exigido pelo governo. Estudei textos com foco principal na pesquisa-ação e na investigação-ação, aprendendo outra faceta do ensino: que o mesmo precisa levar em conta o que o aluno tem de concepção prévia, que é preciso formar nos estudantes o espírito da cidadania para que eles saibam conviver numa sociedade democrática.

Considerações Finais

Após essa reflexão, pude perceber que, após esses dois anos, a docência é algo muito complexo. Através do PIBID e das disciplinas cursadas e com o intuito de me tornar um bom professor, compreendi que minha preocupação inicial em me ater somente ao conteúdo específico da disciplina e transmiti-lo de forma inalterada aos alunos, esperando o entendimento desses, estava gravemente equivocada. Desde o começo da minha graduação, pude ver que não basta somente dominar o conteúdo, e sim, é preciso entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, transformando desse modo o conteúdo específico em conhecimento pedagógico do conteúdo, para só assim haver a compreensão e a aprendizagem, principalmente no Ensino Médio, que é quando a Física se torna uma disciplina separada das “Ciências” do Ensino Fundamental.

Através desse trabalho, pude também, perceber minha evolução pessoal quanto à Física e à docência, desfraldando o quanto eu era leigo e desinformado até a entrada na universidade, e como ainda há muita coisa para aprender. Avalio que tenha sido de fundamental importância para mim, o contato com a escola, não mais como aluno, mas como agente transformador, pois acredito que essa seja a principal função do professor, alterar a sociedade através do conhecimento.

Referências

BEJARANO, Nelson Rui R. and CARVALHO, Anna Maria P. de. A história de Eli: um professor de Física no início de carreira. **Rev. Bras. Ensino Fís.** [online]., vol. 26, n. 2, pp. 165-178, 2004.

DELIZOICOV D. . Problemas e problematizações. In: Maurício Pietrocola. (Org.). **Ensino de Física: conteúdo, metodologia e epistemologia em uma concepção integradora.** 2a ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2005.

LÜDKE, Menga. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental; Menga Lüdke, Marli E. D. A. André. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas** São Paulo: EPU, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Verificação ou Avaliação: o que Pratica a Escola?* In: _____ . **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti *et al.* **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar, 2002

PORTO, M^a. do Rosário Silveira. Função Social da escola. In: FISCHIMANN, Roseli. **Escola Brasileira:** temas e estudos. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Técnicas de Ensino: Por que não?** 18^a ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Didática uma retrospectiva histórica.* In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) **Repensando a didática.** Campinas, SP: Papyrus, 2004.

RELATO DE UM ESTÁGIO REALIZADO NA 4º SÉRIE (5º ANO) DO ENSINO FUNDAMENTAL

Renata Camargos Lemes¹
Universidade Federal de
Uberlândia
tatacamargos@hotmail.com

Guilherme Dias Pires²
Universidade Federal de
Uberlândia
guiguidp@yahoo.com.br

O presente trabalho trata-se de um relato que foi desenvolvido a partir de um estágio realizado em uma Escola de Educação Básica na cidade de Uberlândia, durante o 2º semestre do ano de 2009, nos meses de setembro, outubro, novembro e dezembro. Foi realizado sob a orientação da de uma professora orientadora, em uma turma de 5º série do 6º ano (5º C).

O estágio foi realizado nas terças-feiras no horário de 09:20 até 10:20 hrs; nas quintas –feiras 11:20 até 12:20 hrs e nas sextas –feiras das 07:00 até as 08:00 hrs, e também foram utilizados outros dias da semana para outras atividades.

A escola possui ensino de 1º à 8º série. Sua infra-estrutura é exemplar e oferece várias salas, laboratórios para cada disciplina, banheiros em todos os andares, rampas, sala de psicólogos, diretores e professores.

Neste trabalho faremos um relato de como foi o desenvolvimento deste estágio. Em primeiro lugar este estágio faz parte de uma disciplina obrigatória chamada Estágio Supervisionado 2 que trabalha os anos escolares de 5º a 8º séries do ensino fundamental, que faz parte do currículo da licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. Por conseguinte apresentaremos as atividades de ensino realizadas.

A) Foram ministradas no estágio um total de 5 aulas. Essas aulas foram planejadas com a ajuda da professora orientadora. As aulas se dividiram em:

24/11- Aula 1

*Conteúdo : Os rios e sua importância;

Partes de
um rio;

O rio
Uberabinha.

¹ Aluna do curso de Licenciatura em Geografia - IG-UFU

² Aluno do curso de Licenciatura em Geografia- IG-UFU

*Objetivos: despertar nos alunos a importância dos rios juntamente com a da água no nosso cotidiano e também numa visão global , fazendo com que eles conheçam as principais partes de um rio e o seu funcionamento e os diferentes tipos de rios (perenes, temporários, navegáveis ou propícios para gerar energia) e citando como exemplo o rio que abastece a cidade.

*Metodologia: foi usado uma apresentação de Power -point com poucas frases e muitas ilustrações e no final foi aberta uma discussão sobre a importância dos rios na opinião dos alunos.

*Materiais: data-show localizado na sala de vídeo da escola.

*Avaliação: avaliamos os alunos no momento da discussão onde eles colocaram suas opiniões, a maioria teve posições muito interessantes e críticas demonstrando que sabem a verdadeira importância dos rios.

*Referências: utilizamos o próprio livro didático dos alunos, e também alguns sites confiáveis.

26/11- Aula 2

*Conteúdo : A ação dos rios;

Bacias

hidrográficas ;

Poluição dos
rios.

*Objetivos : que os alunos entendam as ações exercidas pelos rios e o que eles modificam na paisagem. Entendam também o que é uma bacia, e quais são as principais e os rios que as constituem, e por último sua importância. Conscientizar os alunos sobre a poluição dos rios e no que isso influencia para a vida dos seres vivos.

*Metodologia: utilização de Power point com apresentações breves, claras e ilustrativas no intervalo de cada explicação. Ao final da aula foi proposto aos alunos a construção de um cartaz sobre as bacias hidrográficas, onde cada aluno deveriam escolher entre a bacia São Francisco, Amazônica ou a Platina para a realização da atividade. Também os alunos teriam que preparar um pequeno texto para ser apresentado aos colegas junto

com o cartaz para serem avaliados.

*Materiais: data –show localizado na sala de vídeo da escola.

*Referências: livros e sites

confiáveis www.furnas.com.br

Atividade consistia em:

- Escolha uma das bacias hidrográficas abaixo:
 - a) Bacia do São Francisco;
 - b) Bacia Amazônica;
 - c) Bacia Platina.
- Construa um cartaz com desenhos, imagens e figuras que mostrem as condições sociais e ambientais da bacia escolhida.
- Elabore também um pequeno texto com características importantes da bacia(localização geográfica, curiosidades sobre a cultura, tipos de uso de água)

27/11- Aula 3:

*Conteúdo: Atividade passada no quadro.

*Objetivos : desenvolver com os alunos o conteúdo dado nas ultimas aulas, fazendo com que eles assimilem ainda mais a matéria.

*Metodologia : atividade passada no quadro , com perguntas simples e objetivas para serem respondidas no caderno

*Materiais: giz e quadro negro

*Avaliação: durante a realização do exercício passamos nas carteiras tirando algumas dúvidas dos alunos, mas percebemos a grande maioria dominava o conteúdo.

*Referências: exercícios tirados do caderno de plano de aula da professora orientadora e reformulados pelos estagiários.

01/12-Aula 4

*conteúdo : Apresentação dos cartazes

*objetivos : que os alunos coloquem em prática o que foi ensinado nas aulas anteriores, e também que desenvolvam a capacidade de pesquisa e a de falar em público através da apresentação.

*metodologia: cada criança foi á frente da sala e apresentou e explicou o seu cartaz e seu texto, no final todos batiam palmas como forma de estimular os alunos.

*avaliação: durante a apresentação avaliamos diversos critérios :

Cartaz: tamanho das figuras e organização das mesmas, fontes, e veracidade das informações. Aluno: desenvoltura, segurança no que estava falando e postura diante aos colegas.

A apresentação ocorreu na aula do dia 01/12, e funcionava da seguinte maneira :dois alunos seguraram o cartaz do aluno que iria ser apresentado e assim sucessivamente. Tudo ocorreu melhor do que nós imaginávamos, e com isso avaliamos cartaz e aluno.

*Pontos positivos: muitos tiveram o cuidado de colocar imagens grandes para melhor identificação, foram usadas frases curtas e sucintas, muitas informações culturais surgiram e também curiosidades das regiões onde a bacia passa, muitos alunos explicaram muito bem, e pesquisaram em enciclopédias e alguns sites.

*Pontos negativos: uma maioria usou imagens pequenas e preto e branco onde não davam para se enxergar, outros colocaram muitas informações no cartaz tornando-o cansativo, alguns não sabiam o que estavam falando e enrolaram na explicação.

03/12- Aula 5

*Conteúdo: Revisão

* Objetivos: retrospectiva da matéria dada.

*Metodologia: através de exercícios preparados por nós e pela professora que relembram a matéria.

*Materiais: giz e quadro negro.

*Avaliação: os alunos responderam as questões e logo em seguida começamos a correção, onde foi pedido para um aluno ler a pergunta e outro responder ,e se tivesse respostas diferentes essa resposta seria lida e discutida, depois se preciso essa resposta seria complementada no quadro. Porém os alunos se saíram muito bem e toda a sala ficou animada com a prova.

*Referências: revisão elaborada por nós e reformulado pela orientadora. Segue o esboço da revisão dada aos alunos:

Rev isão

- 1) Qual fenômeno está relacionado com as nascentes dos rios?
- 2) O que significa erosão fluvial?
- 3) Identifique os fatores que interferem na formação dos vales fluviais .
- 4) Caracterize os vales em “v” e os cânions.

5) Explique o que significa os termos e expressões

abaixo a- nascente ou cabeceira

b

-

f

o

z

c

-

l

e

it

o

d- vazante

e-regime do

riofluentes

g-meandros

h- bancos fluviais

Além das aulas ministradas em dupla foram realizadas também outras atividades. Foram realizadas 15 horas de observação em sala de aula onde podemos conhecer melhor os alunos e suas atitudes em sala. Ajudamos também na aplicação da última prova do semestre letivo onde distribuimos e recolhemos as provas, e auxiliamos nas aulas na sala de vídeo.

É importante ressaltar que utilizamos a técnica de diário de campo proposta por Pelissari, onde anotamos todas as atividades realizadas e as observações julgadas relevantes.

Conclusão do estágio:

Podemos concluir com esse estágio que apesar de todas as aulas ministradas

terem sido realizadas com sucesso ainda é difícil lidar com a condição de estagiário. Muitas escolas não entendem o verdadeiro motivo o qual esse estagiário vai até a escola dificultando a realização do mesmo. Nós estagiários temos que nos adequar as aulas de uma forma em que os professores orientadores não sintam que estamos mudando o foco de seus conteúdos, criando assim uma barreira em que não nos permite desenvolver integralmente o que desejamos, como no caso desse estágio em que todas as atividades e aulas foram reformuladas e corrigidas pela orientadora.

Ressaltamos aqui também a importância do estágio para as disciplinas das licenciaturas, pois essa convivência em escola e sala de aula antes de graduados nos permite ter uma visão mais ampla de como ensinar nos preparando para o futuro.

Bibliografia citada:

*PELISSARI, Maria A.. O diário de campo como instrumento de registro. S.l., mimeografado, 1998.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DOS PIPES :LEMBRANÇAS SOBRE OS PIPES

Rosinei Alves Perreira graduada em pedagogia - ufu

rozineialvespereira@yahoo.com.br

Neide Francisca dos Santos graduada em pedagogia – ufu

neidefrancisca@hotmail.com

Dagmar soares graduada em pedagogia – ufu

dagmar_soares@yahoo.com.br

Resumo

Este relatório tem como objetivo a análise dos PIPE vividos por nós, o trabalho do Pedagogo se caracteriza por uma amplitude de atividades no âmbito escolar, por isso é essencial que ele tenha uma visão igualmente ampla, pois sua ação nesse espaço será decisiva no plano de uma educação para a ética, colaborando na formação de pessoas comprometidas com a prática e teoria, considera-se que a experiência desenvolvida nos PIPE caracterizou uma prática diferenciada de aprendizagem, em que foi oportunizado a todas as alunas repensar as atitudes de respeito e cuidado com o aluno e a escola, contando ainda com a oportunidade de aprender os conteúdos disciplinares a partir de sua realidade social; Mas, hoje temos outra percepção, e, consciente da importância de entender a criança como um ser apto a apreender em todos os momentos, que precisa se desenvolver em todos seus aspectos.

Esse trabalho é importante para nossa atuação levando-nos a compreensão da complexidade do espaço da pesquisa, articulando funções necessárias, este trabalho tem o intuito de refletir as concepções dos PIPE apresentados por nós.

Palavras chaves: pipe, escola, relatório de experiência

Introdução

Dando continuidade à disciplina Projeto Integrado de Prática Educativa a Professora doutora Karina, que ministra a disciplina PIPE V, no curso de pedagogia. Para podemos lembrar o que aprendemos e o que nos falta para melhorarmos a nossa formação. Este trabalho coloca algumas questões teóricas e práticas sobre a educação do professor e, deste modo, contribui para a reestruturação dos cursos para a formação de docentes. Para isto, inicialmente, levantamos algumas considerações sobre o desenvolvimento do debate na área.

Este relato visa nos mostrar o que ficou nos PIPE anteriores para podermos fazer um seminário aberto ao público. A seguir, abordaremos o que os PIPE foram para nós e o papel do professor que serve de referência para compreender em qual perspectiva será tratada a formação docente.

Em primeiro momento, apresentaremos o que aprendemos e o que falta, o

objetivo é analisar os quatro PIPE tendo como pontos as lembranças e pesquisas feitas nele, um olhar no passado que focaliza a transmissão de um saber determinado e identificar o que ficou para mim dos PIPES. Como Paulo Freire falava “é preciso que o formando, desde o princípio de sua experiência formadora, se assumido com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua construção”. (Freire, 2005. P. 62).

Contudo, ainda, Freire (2006) fala da condição política do educador que diante das ofensas à educação os professores precisam lutar organizadamente contra os ofensores, considerando o estigma de serem eles considerados os heróis que nunca podem lutar, porque são tios e tias, e esses são passivos diante da sociedade.

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, casado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educando. (p.67).

Desenvolvimento

Permite-nós aqui falar que a pesquisa é muito importante para a nssa formação os PIPES me fizeram pesquisar e tentar mudar o conceito sobre professor. (na disciplina)

O Projeto Integrado de Práticas Educativas um nos fez voltar ao passado para lembramos a trajetória escolar até a universidade, através desde trabalho fizemos um memorial sobre a escola que eu sonho e a escola que eu vivi. Baseados nos textos lidos do PIPE I, A escola de hoje: informação e descrições de situações vivenciadas e uma avaliação crítica construtiva, a escola dos meus sonhos. O texto a escola de hoje relatava sobre os fantásticos avanços no conhecimento, do acúmulo de saberes pedagógicos, o ser humano desumaniza-se, a escola hoje passa a ser um negócio o ensino publico agonizante. O professor hoje não tem sonho, ele tem que ter disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais.

Os alunos aprenderiam política com “ P” maiúsculo, seria uma disciplina obrigatória. As eleições d grêmio ou diretora estudantil seria levado a serio uma vez por mês os alunos administraria uma área da escola. O meu memorial não foi um dos melhores não sabia realmente o que escrever e acabei escrevendo o que pensava e não consegui expressar o que eu realmente queria.

O PIPE II desenvolveu uma pesquisa numa escola da rede estadual, com a

temática “A escola como espaço de reflexão”. O objetivo foi compreender o processo educacional vivido na escola pesquisada. O primeiro passo foi escolhermos a escola e optamos por uma que nos simpatizamos, a professora pediu que toda a pesquisa fosse baseada nos textos lidos. Os desafios que a escola tinha, sua história e a maneira como é dirigido, o texto foi desenvolvido em tópicos, o qual nos orientamos por um roteiro de coleta de dados e para escrevermos o texto nos guiamos por uma orientação para organizar o trabalho final. Nossa orientadora foi a professora Leonice. O ensino necessita ser constantemente questionado na procura de novas formas de desenvolvê-lo.

Os professores consideram relevantes as atividades práticas, como forma de facilitar a compreensão. A escola escolhida para a referida pesquisa foi a “Escola Estadual Senador Camilo Chaves”. A escola funciona em dois períodos matutino e vespertino, foi muito bom este trabalho, pois o primeiro que fizemos na prática. Tivemos acesso ao currículo da escola e ao planejamento, deixaram-nos até tirar uma cópia. A diretora acompanha o trabalho com os pais fazendo reuniões uma vez por mês e a comunidade acompanha também.

Na disciplina Projeto Integrado de Práticas Educativas III, fomos desafiadas a fazer uma investigação dentro do tema-eixo “As práticas educativas na Educação Básica e a organização do trabalho pedagógico na escola”, que foi subdividido em cinco temas: avaliação, formação de professores, gestão, planejamento, processo de ensino-aprendizagem, relação professor-aluno. O grupo, por sorteio, ficou com o tema Formação de Professores e tivemos como orientadora a Dr^a. Camila Lima Coimbra.

Ciente dos baixos níveis de formação dos profissionais que atuam nas instituições de educação infantil no Estado de Minas Gerais e, pretendendo atender às reivindicações das Prefeituras Municipais, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais considera oportuno oferecer o Curso Normal-Professor de Educação Infantil, em nível médio para atendimento a uma clientela que não possui a qualificação mínima legalmente definida na LDB. Pode-se perceber um avanço significativo da LDB em relação à Educação Infantil, porém sabemos que há enormes distâncias que se mantêm entre as belas intenções inscritas nas leis e a realidade vivida pela maioria da população. É bem Brasileira a expressão “aos inimigos, a lei” (CAMPOS, 2002). O campo da Educação Infantil ainda é bastante desvalorizado, mesmo tendo uma percepção em lei da seriedade dessa área ainda há vários problemas que não permitem a consolidação de práticas educativas verdadeiramente significativas. Visa atender estudantes que concluíram o ensino médio e que gostariam de habilitar para ser professor na Educação Infantil, fazendo sua formação docente de modo subsequente ao ensino médio. Há um

número expressivo de profissionais em exercício em creches e pré-escolas que tem procurado regularizar sua situação de professor leigo, buscando o curso em nível médio, mas com compromisso de qualidade, onde essa formação pode ser oferecida de forma mais acessível para eles do que em nível superior, Essa transformação não é apenas do aluno, mas do professor, que está engajado nas lutas pelos seus direitos agindo e refletindo de forma coerente e crítica.

Dando continuidade ao Projeto Integrado de Prática Educativa III, no Projeto Integrado de Prática Educativa IV, nossa orientadora foi a mesma, Camila Coimbra, agora já no quarto período, tem como tema “Problematização da prática Educativa”. O objetivo do PIPE IV era criar uma proposta de trabalho no contexto profissional, tendo como ponto de partida a problematização das práticas educativas e análise da organização do trabalho pedagógico realizado na escola, elaborar projetos de trabalho; com o estudo de referenciais teóricos que possibilitassem a contribuição no espaço escolar. Esse trabalho foi importante para nossa atuação posterior, levando-nos à compreensão da complexidade do espaço educativo, articulando funções necessárias ao gestor escolar, que é uma das dimensões que o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Uberlândia – UFU - Campus Pontal, oferece para nós. A proposta do projeto se consolidou com base na abordagem científica da concepção de criança desses estudantes, que se apresentou como uma concepção superficial da criança, vendo-as apenas com olhares ingênuos e infantilizados e a partir disso, procurando oportunizar um momento de compreensão do universo da criança, propomos oficinas com atividades teóricas e práticas, de reflexão, pois acreditamos que as oficinas se constituem como um espaço de oportunidade e de aprofundamento do conhecimento.

Nesse caso, contribuiria no processo de construção do conhecimento sobre a criança como um ser em pleno desenvolvimento. Apesar dessa instalação do curso de aperfeiçoamento representar um marco histórico para a formação do profissional da educação em nível superior, representa também a situação crítica do âmbito educacional em conquistar a formação superior aos docentes.

Conclusão

Os PIPE nos deram a liberdade de pesquisar as escolas e analisar os possíveis erros. O propósito desta investigação foi compreender os processos formativos desenvolvidos nos cursos de Licenciatura, quando vários estudos apontam para os problemas dos cursos de licenciatura no Brasil, principalmente a má formação

pedagógica e a valorização dos conhecimentos da área específica.

A falta de instituições educativas infantis atinge, sobretudo, as famílias e as crianças das classes com menor poder aquisitivo, pois são as instituições públicas que elas procuram. Quando o poder público deixa de expandir seus serviços, são esses meninos e meninas os mais destituídos do direito e do acesso à educação. E aqui já podemos assinalar o aspecto contraditório da Lei. (ROSA, 2006)

Sabemos que a luta por uma educação de qualidade e gratuita passa por muita burocracia a começar por nossos governantes que nada se empenham em garantir essa educação. Há muito o que fazer para “mudar a cara da escola”, como diz Paulo Freire, o Projeto Integrado de Práticas Educativas dois nos mostrou que a escola está despreparada para formar a criança com idéia crítica. Na época em que o meu grupo fez pesquisa a biblioteca era precária, com uma quantidade mínima de livros e sem relevância para os alunos; o dialogo entre esta escola e a comunidade era quase inexistente, talvez em consequência da escola estar localizada numa área central e os alunos são de classe carente e residem em bairros distantes.

O PIPE três já aborda os estudantes, apesar dessa instalação do curso de aperfeiçoamento representar uma chance para o mercado de trabalho, um currículo que não oferece uma disciplina específica para a compreensão do universo das crianças, e visto que as alunas têm uma visão ainda muito ingênua e infantilizada da criança, que só gosta de criança é o suficiente está muito além das respostas. A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma de criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças. (AZEVEDO e SCHNETZLER, GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07).

Os professores têm que assumir uma postura de luta para poder vencer esta barreira, eles estão acomodados, não buscando informações e mais qualificação. Pesquisar para mim era, mas um trabalho hoje eu vejo que é muito importante, pois a formação fica mais sólida.

Referência bibliográfica:

AZEVEDO, H. H. O. de; SCHNETZLER, R. P. O problema de investigação e suas

justificativas. In: ANPED. O Binômio Cuidar – Educar na Educação Infantil e a Formação de seus profissionais. GT: Educação de Crianças de 0 a 6 anos / n.07.

CAPES. <http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071011int.doc>

CAMPOS. M. M. **A Legislação, as políticas nacionais de educação infantil e a realidade: desencontros e desafios.** In: MACHADO. M. L. de A. Encontros e Desencontros em Educação Infantil. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez editora, 1991. Cap.2, 27-39

FREIRE, Paulo. Terceira carta “vim fazer o curso do magistério por que não tive outra possibilidade”. In: _ . **Professora, sim tia não.** Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: olho d água, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho** – São Paulo, editora Cortez, 2002.

ROSA. M. F. **O direito da Criança à Educação Infantil e a Expansão com Qualidade.** In: ENDIP. Políticas educacionais, tecnológicas e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino. Recife: ENDIP, 2006.

Resultados do Projeto PIBID aplicado com o PAV

e-mail: talitanutri@hotmail.com

Autores: Talita Soares Martins

Co-autor: Karolline Alves Cardoso e Paula Ferreira

Faculdade de Matemática - FAMAT

Universidade Federal de Uberlândia - UFU

Este trabalho apresenta algumas propostas de ensino-aprendizagem aplicadas na série do PAV. Um projeto onde foi trabalhada a geometria com material concreto.

Introdução

Quando aplicamos o projeto, os alunos não tinham nenhuma noção geométrica, nem mesmo sabiam identificar os polígonos e os graus dos mesmos.

Com a introdução de novas técnicas como a manipulação dos ladrilhos os alunos de uma forma lúdica nos surpreenderam, na forma como absorveram o conteúdo matemático. Com a fácil manipulação dos ladrilhos e caleidoscópio os alunos conseguiram assimilar a geometria e ter melhor visão espacial. O projeto do PIBID favoreceu não só o aprendizado desses alunos como proporcionou aos alunos do PAV um aumento significativo em suas auto-estimas.

Trabalhar materiais concretos juntamente com a parte teórica tem se mostrado uma alternativa pedagógica eficaz no ensino de conteúdos de disciplinas da Educação Básica. Essas atividades, no momento em que são realizadas em sala de aula, ou fora dela, fazem com que o aluno se questione e busque respostas para suas dúvidas, descobrindo um caminho diferente do que está acostumado e obtendo acesso as respostas a partir das indagações por eles levantadas.

Relato de Experiência com os resultados obtidos com o PAV

Como elementos motivadores ao ensino e aprendizagem, sugerem-se o uso de materiais concretos que são cada vez mais discutidos por pesquisadores da área de educação. O objetivo do presente trabalho é ensinar aos alunos o estudo das propriedades dos polígonos a partir da pavimentação do plano.

Criamos então uma sequência de atividades, utilizando alguns elementos da metodologia de pesquisa denominada engenharia didática. A sequência foi dividida em três blocos. Primeiro fizemos o reconhecimento dos polígonos com a manipulação dos ladrilhos; depois trabalhamos com lápis e papel; e por último aplicamos uma atividade para avaliar o aprendizado dos alunos. Desenvolvemos o pensamento geométrico pelas idéias de Machado que sugere para a construção desse pensamento a articulação em quatro processos: percepção, construção, representação e concepção. Os resultados finais obtidos com a aplicação do processo foram importantes para solidificar os conceitos dos alunos de pavimentação e polígonos regulares.

Iniciamos no PIBID no começo do ano de 2010 e fomos direcionadas para a Escola Estadual Jerônimo Arantes. Em um primeiro momento não sabíamos o que e em

quais séries iríamos começar o projeto. Decidimos desenvolver a pavimentação geométrica com os alunos de oitavo e nono anos incluindo o PAV. No começo os professores nos deixaram assustadas, pois a realidade que nos foi passada do PAV era de muita desordem, desrespeito e desinteresse. Com tanta discriminação ficamos sem saber se seríamos bem recebidas na turma. No dia da apresentação do projeto para eles, mostramos o que vem a ser a pavimentação, que iríamos trabalhar apenas com as pavimentações regulares e propriedades de polígonos. Tímidos, percebemos o interesse deles, pois perguntaram quando começaríamos, se eles eram os únicos a aprender sobre a pavimentação. Mas notamos que eles não sabiam nem mesmo identificar os polígonos.

Voltando a sequência de Machado:

1) Percepção: refere-se a observação e manipulação de objetos materiais.

e

2) Construção: produção com o material concreto apresentado.

Cada escola que faz parte do PIBID recebeu uma caixa com um kit de pavimentação, nela contém polígonos, caleidoscópio e alguns exemplos de pavimentações.

Na primeira aula resolvemos perguntar aos alunos o que é a pavimentação monoédrica e a arquimediana, sendo que abordamos o que era na apresentação. Eles respondiam com uma definição diferente, mas a idéia do desenho eles sabiam fazer. Relembramos com eles a definição correta de pavimentação e seus tipos, e mostramos os três polígonos com os quais trabalhamos, assim entregamos a eles alguns polígonos para reconhecerem e montarem alguma pavimentação, pois esse foi o primeiro contato com as peças. Apesar de não dominarem o assunto, com o conceito de pavimentação conseguiram com a manipulação dos ladrilhos montarem as malhas. Os alunos do PAV não sabiam diferenciar polígonos, houve um fato de que uma aluna perguntou apontando para um quadrado se aquele polígono era um triângulo. Então, percebemos que eles tinham deficiência nos conteúdos de geometria e tínhamos que dar mais atenção a eles.

3) Representação: reprodução por meio de desenhos.

Assim na aula posterior, entregamos uma folha em branco para cada aluno, sendo que cada um deveria montar uma pavimentação (independente do seu tipo), mas não esquecendo que trabalharíamos apenas os polígonos regulares, o triângulo, o quadrado e o hexágono.

Eles se sentiram a vontade e, no entanto fizeram com atenção e dedicação. Aproveitamos e mostramos a eles que uma pavimentação não pode ser feita com um polígono sobre outro, pois a junção dos polígonos deve dar 360 graus. A maioria deles fez pavimentações monoédricas, que são aquelas formadas apenas com um modelo de polígono. Outros alunos inovaram, fizeram as pavimentações arquimedianas, que são formadas por mais de um modelo de polígono. Quando eles esqueciam como diferenciar os tipos de pavimentações, pedíamos para eles olharem para o chão da sala, pois é formado apenas com quadrados, assim eles sabiam identificar. Ficamos admiradas com os trabalhos obtidos, pois usaram régua e lápis de cor para fazerem o mais perfeito. Exploramos a definição de graus e eles conseguiram enxergar e identificar os graus dos

polígonos trabalhados.

O professor que acompanha o PAV nos disse que eles ficam animados com a aula, pois se sentem discriminados na escola. Também nos disse que há alunos que não fazem nada em sua aula e nas demais também, mas em nossas aulas eles participam e até ajudam os alunos com dificuldade, pois eles se desconcentram com muita facilidade, assim não podíamos deixá-los sem fazer qualquer atividade. Eles trabalharam fazendo a pavimentação, e na aula seguinte trabalharam com a malha pronta. Depois eles utilizaram o material de e.v.a. para produzirem painel utilizando a teoria de pavimentação.

4) Concepção: organização de conceitos e teorização.

Revisão: fizemos uma revisão de todo o conteúdo, trabalhando tanto definição de pavimentação quanto definição de polígonos e os graus.

Uma pavimentação do plano é um conjunto numerável de ladrilhos que cobrem o plano sem espaços intermédios nem sobreposições. Ou seja, por um lado para todo o ponto do plano existe pelo menos um ladrilho que o contém. Por outro lado, os interiores dos ladrilhos são disjuntos dois a dois, pois não existem sobreposições.

Nem todos os polígonos regulares pavimentam. De fato, para que um polígono regular pavimente a soma da medida dos ângulos internos em torno de cada vértice tem de ser 360° . Temos então que as únicas pavimentações regulares possíveis são aquelas em que o ladrilho é um triângulo equilátero, um quadrado ou um hexágono regular.

São pavimentações monoédricas, as pavimentações formadas por um único polígono regular e congruente (ou seja, com o mesmo tamanho e forma).

São pavimentações arquimedianas as formadas por dois ou mais polígono regulares congruentes.

PORQUE NÃO PODEMOS PAVIMENTAR UM PLANO COM PENTÁGONOS REGULARES?

Um pentágono regular tem cinco lados e ângulos congruentes (geometricamente iguais). Para se achar a medida do ângulo interno do pentágono, temos que decompor ele em triângulos. Em qualquer triângulo, a soma das amplitudes dos ângulos internos é 180° . Os cinco triângulos que formam o pentágono são congruentes, uma vez que os lados e os ângulos correspondentes também o são. Podemos agora determinar a medida da amplitude dos ângulos do pentágono como sendo 108° . Assim, quando tentamos colocar os pentágonos regulares e congruentes lado a lado, descobrimos que tem de existir um espaço entre eles, porque os ângulos dos pentágonos não podem formar um círculo ($108^\circ + 108^\circ + 108^\circ = 324^\circ$).

Com essa teoria e o material concreto os alunos compreenderam o que é uma pavimentação geométrica regular.

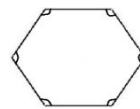
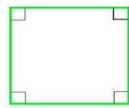
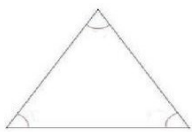
Na etapa final eles fizeram exercícios como atividade de fixação e avaliação do que conseguiram absorver. Foi trabalhada com eles a teoria e em seguida eles fizeram a atividade prática em todas as etapas.

Atividade aplicada aos alunos:

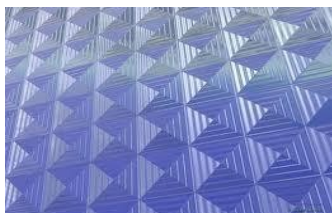
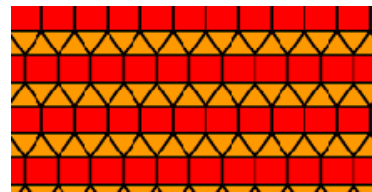
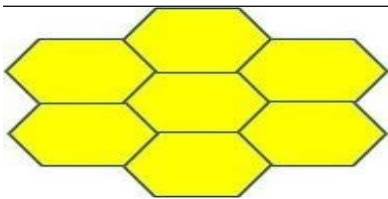
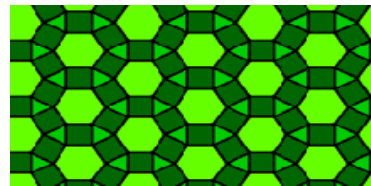
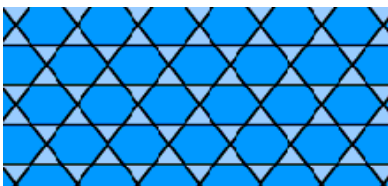
Pavimentação Geométrica

ALUNO: _____

- 1) O que é pavimentação geométrica?
- 2) Identificar os polígonos abaixo e colocar os ângulos:



- 3) Identificar se as pavimentações abaixo são monoédricas ou arquimedianas:



- 4) Quantos graus devem ter o nó para planificarmos as figuras geométricas?
- 5) Visualize no caleidoscópio:
 - a) Quais polígonos foram usados?

b) Desenhe a pavimentação:

Relato do Professor de Matemática

O PAV - Projeto Acelerar para Vencer do governo do estado de Minas foi uma proposta a qual o objetivo era de corrigir dentro das escolas as defasagens idade/série, oportunizando a estes adolescentes uma maior chance dentro do mercado de trabalho como também dentro da sociedade.

Em nossa escola essa idéia não foi diferente, e reuniram jovens com essa defasagem para participar do programa, estes alunos na sua maioria carregam com eles uma baixa estima e uma sensação de exclusão que somente quem está próximo a eles consegue enxergar. Os trabalhos desenvolvidos com os mesmos, além de caráter cognitivo também têm que ser de caráter afetivo, pois os alunos já possuem dificuldades e resistências a determinadas técnicas de ensino.

O programa PIBID com os alunos tem sido de uma preciosidade imensurável, pois além de estar mostrando aspectos concretos de geometria, também está trabalhando a auto estima dos mesmos. No início do ano eles não tinham noção nenhuma de geometria, pois vieram da 5ª série, e estava sendo trabalhado somente as operações básicas. A proposta do PIBID veio de encontro com as propostas curriculares dos alunos do PAV, os mesmos estão aprendendo de forma concreta e lúdica conteúdos da matemática que até tinham visto apenas de forma abstrata. Também podemos citar vários casos de alunos cuja estima era tão baixa que os mesmos não se comunicavam com o professor, hoje me sinto feliz quando vejo em sala de aula estes meus alunos fazendo perguntas as estagiárias do PIBID.

Este projeto está sendo de suma importância para meus alunos, pois os mesmos estão se sentindo incluídos e amados, e para crianças que vem de contextos tão extremos está é uma das poucas oportunidades que eles tem de sentirem-se tão importantes. Fiquei muito grato de termos sido escolhidos para fazer parte deste projeto e gostaria muito que ele continuasse por muito tempo, pois ele está mostrando aos alunos e a escola uma forma nova, divertida e comprometida de se ensinar matemática.

Obrigado, professor Ronaldo.

Considerações finais

Os resultados obtidos com o PAV foram muito bons. Considerando que trabalhamos com uma turma que não tinha a mínima noção geométrica e finalizamos o projeto com alunos que sabem identificar graus, ângulos e os polígonos regulares. Que sabem não só o conceito, mas também aplicar a teoria de pavimentação geométrica. Não apenas isso, mas hoje trabalhamos com alunos que mesmo que não consigam solucionar algum problema, eles tentam resolver e com percepção espacial. Podemos observar, lógico que não em toda turma, mais em sua maioria uma melhora significativa do conceito matemático. E a tão temida matemática, é a aula preferida dos alunos do PAV.

Bibliografia

<http://www.mat.uel.br/geometrica/>
<http://matemateca.incubadora.fapesp.br/portal/textos/matemateca/ladrilhos/LADRILHAMENTOS.pdf>
<http://www.uff.br/cdme/ppr/ppr-html/ppr-br.html>
<http://www.sato.prof.ufu.br/links.html>
<http://www.tessellations.org/diy-basic1.htm>
<http://www.scribd.com/doc/6513109/Pavimentacoes-no-plano-para-o-10-ano-2-projecto>
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

- {RPM1} BARBOSA, Ruy Madsen. Descobrimo padrões em mosaicos. São Paulo: Atual, 1993.
- IMENES, Luiz Márcio; LELLIS, Marcelo. Geometria dos mosaicos. São Paulo: Scipione, 2000. (Coleção Vivendo a Matemática).
- NETO, Francisco Quaranta; NOVAES, José Antônio. Construção de poliedros através de dobradura de papel.
- REVISTA TV ESCOLA. Curitiba: Total Editora, março/abril 2010. MEC.
- GIOVANNI JUNIOR, José Ruy ; CASTRUCCI, Benedicto. A conquista da matemática, 7º ano. São Paulo: FTD, 2009.
- MORAES, Marcela Balbino Santos de . Geoplano: um jogo educacional inteligente para o ensino de geometria plana. International Conference on Engineering and Technology Education. São Paulo. Março de 2008.
- MOTTA, Ivany Aparecida Rodrigues da. Tangram. Projeto Teia do Saber. São Paulo. 2006.
- BUZZATTO, Alcineia Aparecida. Mosaico da tabuada. Projeto Teia do Saber. São Paulo. 2006.
- KRULIK, Stephen; REYS, Robert E. A Resolução de Problemas na Matemática Escolar. São Paulo: Editora Atual, 1997.
- LINDQUIST, Mary Montgomery; SHULTE, Albert P. Aprendendo e Ensinando Geometria. São Paulo: Editora Atual, 1994.

TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: UMA REALIDADE ESCOLAR

neivandraus@gmail.com

www.neivandraus.com Neiva de Castro Cardoso Andraus
- EMMAV¹

Bruno Leonardo Pereira da Silva Rodrigues –
FACIP/UFU² Jackson Renner de
Freitas – FACIP/UFU³ Vlademir
Marim – FACIP/UFU⁴

RESUMO

O PIBID busca incentivar a formação de professores, para a Educação Básica, especialmente para o Ensino Fundamental e Médio. No primeiro semestre de 2010 o grupo do curso de Matemática da FACIP/UFU coletou dados em duas escolas públicas municipais de Ituiutaba - MG, escolhidas devido ao baixo IDEB. A pesquisa se deu em âmbito geral, sendo focado pelo grupo o laboratório de informática. O laboratório de uma das escolas pesquisadas pode ser sugerido como referencial para a cidade e região, porém não está em funcionamento desde sua inauguração em 2008. O entrave das políticas públicas e a

falta de profissionais qualificados para atuarem nesse laboratório, de amplo espaço e com tecnologia de ponta, impedem sua utilização. Assim, alunos e professores da escola sofrem com essas condições, sendo excluídos de metodologias diversificadas, que possibilitariam melhor compreensão dos conteúdos.

PALAVRAS-CHAVE: PIBID. Inclusão Digital. Formação Continuada.

CONTEXTO DO RELATO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa concedido pelo Ministério da Educação atendendo às atribuições legais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O curso de Matemática da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal, Universidade Federal de Uberlândia FACIP/UFU, juntamente com outros cursos de licenciatura, foram contemplados com o PIBID, que busca incentivar a formação de professores para a Educação Básica especialmente para o Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 2009).

O processo de seleção dos bolsistas participantes do programa foi conduzido pela coordenação do curso, em parceria com o coordenador do subprojeto de cada área específica. Foram selecionados vinte bolsistas para a área de Matemática, que fizeram observações no primeiro semestre de 2010 em duas escolas públicas municipais na cidade de Ituiutaba – MG. A instituição de ensino objeto desse relato tem seu corpo discente composto por alunos provenientes de classe social com recursos financeiros limitados, muitas vezes vindos da zona rural ou de estados da região do nordeste. O critério de escolha da referida escola foi o baixo

¹ Pós-graduada em Matemática, efetiva na Escola Municipal Manoel Alves Vilela – Ituiutaba – MG

² Graduando do curso de Matemática e bolsista PIBID - email: bruno@mat.pontal.ufu.br

³ Graduando do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: jackson@mat.pontal.ufu.br

⁴ Professor do curso de Matemática e coordenador do PIBID Matemática/Pontal - marim@pontal.ufu.br

rendimento no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Esta parceria entre a universidade e as escolas públicas é muito rica, ambas as partes se beneficiam, pois os discentes dos cursos de graduação vivenciam, com antecedência, as práticas da sala de aula, e os docentes das escolas participantes podem experimentar as metodologias atualizadas, trazidas pelos universitários, bem como têm a oportunidade de rever os conteúdos da disciplina.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Antes de qualquer ação intervencionista em uma instituição escolar, o PIBID propõe um estudo do ambiente em todos aspectos, procura conhecer seu perfil, sua proposta pedagógica e as normas que regem a escola. Os métodos de coleta de dados utilizados

pelo grupo foram criteriosamente planejados e se efetuaram por meio de análise documental, entrevistas e observação direta.

Segundo Rosa (2009, p. 12), “a coleta de informação deve ser direta, uma vez que alguém tenha decidido coletar certas informações para construir um argumento relativo às questões que estão sendo feitas.”

Dentro desta perspectiva, o grupo de dez bolsistas foi dividido em duplas ou trios para efetuarem o trabalho de pesquisa no espaço físico da escola, junto aos recursos humanos e sobre o projeto político pedagógico. As equipes passaram, então, à coleta de dados, que durou aproximadamente cem dias. Toda a escola foi observada detalhadamente, tudo era anotado no diário de bordo e, como fruto destas observações, eram produzidos relatórios. Estes relatórios eram socializados entre os membros da mesma escola semanalmente e a cada mês todo o grupo do subprojeto de Matemática partilhava suas experiências nas reuniões denominadas Fóruns. Para a produção deste relato de experiência, focamos a parte de tecnologia, envolvendo na escola o espaço do Anfiteatro e a Sala de Informática.

De acordo com Borba e Penteado (2007, p. 87),

(...) No momento em que os computadores, enquanto artefato cultural e enquanto técnica, ficam cada vez mais presentes em todos os domínios da atividade humana, é fundamental que eles estejam presentes nas atividades escolares. Na escola, a alfabetização informática precisa ser considerada como algo tão importante quanto a alfabetização na língua materna e em matemática.

A educação precisa estar aberta às novas formas de conhecimento humano. Inicialmente temia-se que a máquina viesse substituir o homem, mas a história tem mostrado que a tecnologia é uma forte aliada do educador e está muito ligada à vida do ser humano, a partir dos primeiros anos de vida.

Belloni (1999) afirma que as tecnologias da informação e comunicação (TICs), em especial o computador, passaram a fazer parte do nosso dia-a-dia, seja no trabalho, no lazer e, mais recentemente, na escola. Elas podem significar novos modos de aprender e ensinar para alunos e professores, seja quando são utilizadas como ferramentas e/ou recursos didático- pedagógicos, seja como objetos de reflexão.

A escola dispõe de um anfiteatro, inaugurado no dia 25/02/08, com verbas provenientes da prefeitura municipal de Ituiutaba, o qual possui aproximadamente 136m², com capacidade para 120 pessoas. Com cadeiras confortáveis e almofadadas, a sala é bem ventilada e está equipada com aparelhagem de som e imagem: 1 aparelho de DVD, 1 televisão de 29 polegadas, 1 aparelho de *Data-Show*, 1 CPU completa, 1 tela de

projeção, 1 palco de fantoches.

Para organizar a utilização deste espaço há um profissional responsável pelo turno matutino e outro pelo período vespertino e noturno. Para fazer uso do espaço, o professor agenda com antecedência e recebe todo o aparato tecnológico pronto para utilização; após o término da aula, o responsável pela sala organiza e guarda o material utilizado. Este ambiente é bastante usado em diversas disciplinas, para exibição de filmes, aulas utilizando o *Data- Show*, ensaios coreográficos, reuniões de pais e pequenas comemorações. Não existe um livro de registro, mas os docentes que mais utilizam esse ambiente são os de geografia e história. Notou-se, ainda, que alguns professores encontram dificuldades em lidar com os equipamentos tecnológicos e sentem-se excluídos desse mundo informatizado.

Quanto á higienização da sala, é realizada uma limpeza superficial após cada utilização e, semanalmente, uma faxina mais detalhada. No quesito segurança, existem duas portas laterais grandes, alarme e um extintor de incêndio com data de validade atualizada, o local é bem conservado e possui rampa de acesso a cadeirantes. Quanto à manutenção e pequenos reparos, muitas vezes são realizados com os recursos financeiros da própria escola, visto que ocorre demora neste processo, devido à dependência da Secretaria Municipal de Educação.

O segundo espaço observado e avaliado por esse grupo foi o Laboratório de Informática, inaugurado no final de 2008. Embora a tecnologia caminhe a passos largos, ainda não foi liberada a sua utilização.

O Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) disponibilizou dez computadores à escola, mas exigiu um espaço seguro e climatizado. Com recursos próprios, a unidade de ensino providenciou grades para as janelas e portas, alarme, ar condicionado e preparou o local para receber os computadores doados pelo PROINFO, que possuem o sistema operacional *Linux Educacional 2.0* e programas educativos. A manutenção só pode ser realizada por meio da superintendência de ensino, sendo que apenas dois técnicos atendem o município de Ituiutaba e região. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC- MG) providenciou seis computadores, com *Windows Vista* e *XP*, os quais não possuem programas educacionais, mas contam com *softwares* atualizados.

Além destes equipamentos, o laboratório conta com um acervo tecnológico de última geração e outros recursos: 1 *Notebook*, 2 impressoras a *Laser*, 1 armário, 8 bancadas, 1 mesa de professores, 1 extintor de incêndio com prazo de validade

atualizado, 1 quadro branco com visão aerodinâmica, 15 estabilizadores, *CD-ROM* de placa mãe, de sistemas operacionais, de antivírus e de *Office*, 17 cadeiras almofadadas, 1 cartucho de *toner* para impressora a *laser*, 1 roteador de *internet* e todas as luminárias em perfeito estado de funcionamento.

Segundo entrevistas com membros da ala administrativa da escola, a solicitação do laboratorista foi realizada junto à Secretaria Municipal de Educação, pela diretora, de forma direta, por diversas vezes e, devido à demora, as cobranças passaram a ser feitas por telefone. Durante as observações e por meio da coleta de dados verificou-se que houve duas sucessões de prefeitos nesse período em que o laboratório está inativo.

A pesquisa abordou as perdas sofridas pelos alunos, na construção do conhecimento, com a impossibilidade de acesso ao mundo virtual, tendo sido vetados recursos educacionais como acesso à *internet*, aos jogos virtuais, às atividades lúdicas e *softwares* educativos nas diversas disciplinas.

Para Tajra (2000), existem diversas situações positivas frequentemente encontradas com o uso da informática na escola: desenvolvimento da autonomia do corpo discente; motivação e desenvolvimento da criatividade; experiências de auto-ajuda entre os alunos; surgimento de ambientes dinâmicos, ativos e favoráveis à socialização; maior concentração na realização das atividades, bem como o desenvolvimento das habilidades de comunicação e de estrutura lógica de pensamento.

ANÁLISE DO RELATO

Dentro dessa abordagem de Rosa (2009), citado anteriormente, o grupo de pesquisadores desenvolveu esse processo de forma cuidadosa durante aproximadamente 100 dias, registrando com detalhes todo o processo por meio de relatórios que eram socializados pelas equipes das escolas participantes.

Conforme Belloni (1999) as TICs fazem parte da rotina das pessoas e podem significar novos modos de aprender e ensinar para alunos e professores quando utilizadas como

ferramenta e/ou recursos didáticos pedagógicos. Na escola pesquisada, estes recursos são limitados para utilização de docentes e discentes, haja vista que o laboratório, com um aparato tecnológico de primeira linha, foi inaugurado no ano de 2008 e permanece inativo, restando apenas o acervo do anfiteatro.

Fagundes (2005) pede mais seriedade à classe política, questiona a não continuidade dos projetos e a falta de suporte a eles. Neste contexto a burocracia das políticas públicas e a escassez de profissionais qualificados – por exemplo, um

laboratorista – estão sendo entraves, por dois anos, à abertura e funcionamento do laboratório de informática. Muitas vezes a escola tem de se valer de recursos financeiros próprios, para manutenção ou pequenos reparos, devido à morosidade de ações.

Borba e Penteado (2007) defendem que a alfabetização informática precisa ser considerada como algo tão importante quanto à alfabetização na língua materna e em matemática. Os alunos, em seu cotidiano, estão inseridos em uma realidade onde a tecnologia está presente em todos os domínios da atividade humana. No caso em questão, apesar de existir tecnologia de ponta, este acesso, na escola, é vetado. Sem mencionar o número representativo de professores que precisam investir em formação continuada, pois não dominam esta área – o mundo da tecnologia está deixando a educação para trás.

Para Tajra (2000), existem diversas situações positivas frequentemente encontradas com o uso da informática na escola: desenvolvimento da autonomia, motivação, desenvolvimento da criatividade, desenvolvimento de habilidades de comunicação e estrutura lógica do pensamento, auto-ajuda e socialização. Essas ações não são perceptíveis em nosso trabalho desenvolvido na escola, pois o acesso ao mundo por meio da tecnologia é vetado.

CONSIDERAÇÕES

Neste trabalho de pesquisa nos deparamos com algumas dicotomias: de um lado, o laboratório com tecnologia de última geração, guardada a sete chaves em um ambiente espaçoso, climatizado e confortável. Vimos também, por outro lado, uma comunidade escolar com poder aquisitivo na maioria das vezes restrito, composta por discentes oriundos da zona rural e também migrantes provenientes da região nordeste. Percebemos, assim, que a necessidade da inclusão tecnológica é iminente.

É necessário um aproveitamento dos instrumentos oferecidos em função de um ensino de qualidade, afinal, no mundo globalizado, marcado pelas diversas mudanças que vêm ocorrendo no ambiente educacional, é fácil visualizar as muitas tecnologias que nos cercam,

tais como gravadores, retroprojetores, vídeo, *DVDs*, televisores, calculadoras, *Data-Show*, *Internet* e computadores.

Nota-se que as políticas públicas esbarram na burocracia, pouco investem na qualificação profissional, existindo uma morosidade na tomada de decisões, em cada mudança de administração acontecem rupturas de projetos e quebras na construção da aprendizagem. Essas políticas educacionais atrapalham a inclusão digital na sala de

aula, pois o processo de construção da aprendizagem dos alunos é interrompido de maneira inesperada, quando dirigentes de partidos divergentes assumem o poder. Também nos deparamos com educadores, pertencentes a esta máquina administrativa que não priorizam a formação continuada e ficam excluídos desta realidade virtual.

Enfim, apesar das dificuldades encontradas, o desafio é grande, mas a recompensa também o será, pois, com a utilização adequada de tecnologias diferenciadas, habilidades serão despertadas, tanto em docentes, como discentes, proporcionando a todos prazer no processo de ensino e aprendizagem.

É exigência da nova geração de educandos que o ensino moderno possibilite uma Educação Matemática, baseada no uso de novas tecnologias, exigência também da sociedade moderna e atual.

No entanto, ao fazer uso das tecnologias disponíveis, o docente necessita de um bom planejamento e objetivos claros para cada conteúdo. No caso do computador, por exemplo, ele não pode ser utilizado apenas como passatempo nas aulas, mas seu uso deve ter uma finalidade pedagógica definida. Para que aconteça essa inovação educacional, faz-se necessário que os profissionais envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem mudem de postura, desde os currículos até os planejamentos diários, pois somente dessa forma haverá um ensino transformador.

REFERÊNCIAS

- BELLONI, M.L. Educação a Distância. São Paulo: Autores Associados, 1999.
- BORBA, M. C. & PENTEADO, M. G. *Informática e Educação Matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BRAASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES - PIBID, disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 13 de setembro de 2010.
- FAGUNDES, L.C. Entrevista com Léa Fagundes sobre a inclusão digital. Porto Alegre, 2005. Entrevista concedida a Marcelo Alencar em agosto de 2005.
- LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. Métodos de coleta de dados: Observação, entrevista e análise documental. In: *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, cap. III. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção Textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- ROSA, K.C. Ambientes computacionais no contexto da Geometria: Panorama das teses e dissertações do Programa de Educação Matemática de 1994 a 2007. Disponível em: http://www4.pucsp.br/pos/edmat/ma/dissertacao/kelly_cristina_rosa.pdf. Acesso em: 02 de outubro de 2010.
- TAJRA, S.F. *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor da atualidade*. São Paulo: Érica, 2000.

UM DIA DE PROFESSOR.

giselesuperti@gmail.com
Gisele Nunes Superti
Diogo Gonçalves Cunha

RESUMO

Este trabalho é um relato de experiência quanto a prática de ensino, onde os alunos do Estágio Supervisionado três (ES3) da Universidade Federal de Uberlândia-UFU foram os responsáveis pelo planejamento e desenvolvimento de um mini-curso, ministrado em duplas. Essa atividade foi feita devido indisponibilidade de várias escolas da rede pública que entraram em greve, que perdurou por mais de um mês, e para conseguir concluir a disciplina ES3 optamos por esta atividade paralela. Além disso, esta atividade foi muito importante para complementar o conteúdo dos alunos que participaram, os quais vieram de uma escola onde a geografia foi retirada do terceiro ano.

CONTEXTO DO RELATO

Quando assistimos à primeira aula de licenciatura em geografia e o professor Sérgio Luiz Miranda falou em sala que teríamos que cumprir certas horas práticas, ou seja, dar aulas, eu pensei em milhares de situações, mas quando retornei do estágio vi que nada ocorre como se espera.

Após a experiência que tivemos no estágio três, a qual será relatada, nos próximos parágrafos, compreendemos as atribuições profissionais e pessoais de um professor após freqüentarmos as aulas e estagiarmos na disciplina Estágio Supervisionado 2, neste sentido, entendemos o cenário escolar com todas as suas dificuldades e sobriedades que o compõem e aprendi o papel significativo do professor que vai além da sala de aula, além do cenário escolar.

O estágio supervisionado três (ES3) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) tem como proposta curricular ministrar aulas em escolas do ensino médio, porém ocorreram obstáculos que garantissem a normalidade da disciplina, pois, de forma justa, professores da rede oficial estadual de Minas Gerais fizeram greve; assim, em função da greve que perdurou mais de um mês, a opção para os alunos da disciplina ES3 foi o oferecimento de mini-cursos para alunos do ensino médio e para alunos que iriam

prestar o vestibular.

A idéia de modificar a atividade do estágio partiu dos próprios alunos, pois os dias passavam e a situação das escolas permanecia instável. Percebendo a gravidade da situação, pois corríamos riscos de não terminarmos a disciplina e, conseqüentemente, não nos formaríamos dentro do prazo, o professor Sérgio Luiz da disciplina de ES3 em consórcio com a sua turma optou por mini-cursos.

Diante disso, duas opções foram expostas: fazer estágio nas escolas que não aderiram à greve, ou ministrar um mini-curso, em dupla, por dois dias com carga horária total de oito horas. O tema seria escolhido de acordo com os conteúdos propostos para o ensino médio tendo como preocupação o desdobramento destes conteúdos para o vestibular.

A Escola Estadual Segismundo Pereira, a qual foi escolhida por mim para concluir o ES3, entrou em greve, portanto optei por fazer o mini-curso em dupla com o colega de classe Diogo G. Cunha, o qual também escolheu essa opção. Foi exigido que todo o evento, desde a divulgação até a realização das inscrições, fosse concluído até o dia 24 de maio de 2010 para que pudesse conciliar com a semana do geógrafo que a Associação Brasileira dos Geógrafos estava promovendo.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

As atividades foram preparadas com muito afincamento pela dupla. Tivemos uma semana para preparar todo o evento. Para conseguirmos concluir tudo a tempo dividimos nossas tarefas, sendo eu responsável por recolher as inscrições, organizar a sala, fazer chamada, enquanto o Diogo ficou com a parte de instalar e preparar o Datashow e o som. Não tivemos problemas, pois os dois cumpriram suas tarefas no tempo certo.

A temática geral de nossas aulas foi: “Os conflitos mundiais”, pois entendemos que tal conteúdo é de extrema importância para a formação do cidadão crítico e por ser matéria obrigatória nas seleções de vestibulares. A temática foi dividida em duas partes, sendo o Diogo responsável pelo contexto histórico mundial, o qual destacou as principais formas de governo e demonstrando os principais conflitos como a primeira e segunda guerra mundial e citando alguns conflitos recentes influenciados pelas guerras e depois eu apresentei de forma detalhada os principais conflitos ocorridos no mundo e suas consequências.

Decidimos fazer um intervalo quando o Diogo acabasse de falar, como momento de descanso, pois uma aula de quatro horas seguidas poderia comprometer o interesse e abstração do conteúdo que era extenso e importante.

A metodologia desenvolvida e aplicada em sala de aula foi apoiada na pedagogia

construtivista e na Geografia Crítica, além de inúmeros pontos e conteúdos que estudamos nas disciplinas dos períodos anteriores e que contribuíram para nossa formação docente, destaque também, os estágios nas escolas quando tivemos contato com outros professores e acesso aos planos de aula. Tudo isso ajudou muito para que tivéssemos um direcionamento, além disso, o professor Sérgio nos ajudou, corrigindo e complementando nossas falhas.

O referencial teórico utilizado na construção e execução do mini-curso foi pautado em autores como Daniel Perayá (1996), o qual ensina como explorar pedagogicamente uma imagem, além de orientações lidas anteriormente nos PCN's e atividades feitas em sala. A liberdade que tivemos para preparar as aulas ressaltou a importância que um livro didático tem, pois querendo ou não esse material, tão criticado, possui uma fundamentação teórica e organizacional que auxilia muito as pessoas que não tem experiência prática, o diferencial está na forma como se explora seu conteúdo. Os livros pedagógicos de volume único de geografia da Lúcia e Tércio e coleções segmentadas do colégio objetivo foram a base de nossa aula. Ambos têm uma linguagem simples e clara, além de capítulos curtos e complementares o que facilitou muito a construção dos slides.

Demonstramos por meio de slides, desenvolvidos por nós mesmo, como se deram os principais conflitos no mundo, seguindo uma ordem cronológica, quais foram as repercussões e quais heranças são possíveis de serem encontradas nos dias atuais. Além disso, ensinamos aos alunos a entender tal problemática de forma correlacionada. Essa percepção da relação entre eles ajudará muito no raciocínio quanto às causas e consequências dos fatos que muitas das vezes nos é ensinado de forma desconexa e incompleta.

Devido à complexidade e extensão do conteúdo foi utilizado para melhorar a forma de apresentação e deixá-la mais compreensível e menos monótono, além dos slides, mapas, e vídeos retirados da internet.

Para avaliar previamente o nível de conhecimento dos alunos foi feito inicialmente uma questão abrangente “Você conhece algum conflito? Existe relação entre eles? Se sim qual?”. Depois das explicações foi aplicado um questionário com três questões de vestibular e duas abertas para que eles conhecessem um pouco como são as questões de vestibular.

No segundo dia decidimos anexar uma pergunta pessoal sobre o minicurso, como forma de comprovar a eficácia das aulas, pois aos primeiros alunos essa questão foi levantada de forma oral e nenhuma gravação foi feita para validar as respostas dos alunos.

As expectativas em relação ao minicurso foram correspondidas no sentido de como ser um professor, como preparar o conteúdo de forma conexa e de fácil entendimento, além disso, tínhamos que estar preparados para todas as situações que pudessem comprometer o uso dos recursos didáticos, pois algum deles poderia falhar. Sem contar que não sabíamos o nível de conhecimento dos alunos e nem as séries que estavam cursando. Isso exigiu de nós uma cumplicidade, parceria e organização muito grandes, pois somos pessoas diferentes, e tal fato poderia comprometer a confecção e desenvolvimento do minicurso em si, mas conseguimos conciliar nossas opiniões e dificuldades a ponto de ter êxito em nosso trabalho.

O número de alunos presentes foi baixo, devido ao curto período de divulgação e horários de aula das 14h00min às 18h00min. Seis alunos compareceram no primeiro dia, 26/05/2010, e apenas um no segundo dia 27/05/2010.

O interessante era que os alunos que compareceram no primeiro e segundo dia eram na grande maioria da Escola Estadual Hortêncio Diniz, onde o terceiro ano não possui geografia, portanto tínhamos um papel muito relevante ao ministrar o conteúdo, pois estaríamos suprimindo o desfalque da escola.

No primeiro dia foram os alunos do terceiro ano e no segundo compareceu um aluno do segundo ano, o qual tinha geografia, mas conforme fomos conversando com ele percebemos que apesar de ter a disciplina ele não tinha base, perguntas simples como o que é mercantilismo, ele não soube responder, portanto fica evidente que há problemas no ensino público que pode estar na rede, no professor ou até mesmo no próprio aluno. Além deles havia um aluno que já tinha concluído o ensino médio (este compareceu no primeiro dia) e estava lá para estudar para o cursinho, ele possuía um conhecimento maior dos fatos, mas isso não diminuía a importância da aula.

A questão aplicada previamente “Você conhece algum conflito? Existe relação entre eles? Se sim qual?” foi respondida baseando-se em seus conhecimentos prévios e no mapa-múndi, mostrado inicialmente, que mostra de forma ilustrativa os principais conflitos ocorridos no mundo.

Analisando as respostas dos alunos do primeiro dia, incluindo o que havia terminado o colegial, percebi que todos citaram os mesmos conflitos, como a colonização, 1ª Guerra Mundial, Marcha para o Oeste, nenhum deles mencionou conflitos atuais como do Oriente Médio, ASFARC, etc. O aluno do segundo dia não respondeu a questão prévia, enrolou e não entregou, percebemos que foi por dificuldade em organizar as idéias para transcrever para o papel. Mediante a essa situação fica claro que as lutas atuais, mesmo estando em todos os jornais, ainda não é um fato esclarecido. Isso demonstra que apenas

informar não basta para que um conteúdo seja compreendido. Prevê-se então a importância de se articular os fatos, como forma de mostrar que muitas disputas são apenas reflexos de situações criadas há séculos atrás.

As questões aplicadas depois da aula foram lidas, explicadas, comentadas e corrigidas. Foi reutilizada a pergunta feita previamente para que fosse observado o crescimento dos alunos quanto à estruturação e desenvolvimento da questão, foi observado que eles responderam do mesmo jeito só mudou os conflitos citados. Conversamos com eles e explicamos que esperávamos deles uma resposta mais articulada, afinal tudo foi explicado de forma interligada. Com isso espero que eles possam melhorar e pensar nos fatos de maneira mais ampla, considerando assim os fatores que ficam nas entrelinhas.

Foram selecionadas duas questões de múltipla escolha, onde as duas deram espaço para ter noção da atenção e comprometimento dos alunos e também para que conseguíssemos discutir um pouco mais sobre pontos muito relevantes já explicados, como a funcionalidade dos conflitos para os dominadores.

Na hora da correção fizemos os alunos trocarem as folhas de modo que corrigissem o questionário do colega, para que houvesse uma descontração e interação entre eles e ao mesmo tempo fomos conversando sobre as questões. Ao recolher percebemos que alguns alunos erraram uma das questões de múltipla escolha e outros deixaram de responder uma aberta.

As questões em si tiveram resultados positivos. Erros sempre acontecem e não fugiu do normal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo tendo um bom referencial teórico e ter participado como ouvinte e “professora” nas aulas de outros professores, acredito que a liberdade de preparar um conteúdo e ministrá-lo “sem a presença de um professor” para mim foi a melhor forma de saber o que é ser um professor, a importância e responsabilidade que um educador tem na vida de um aluno.

Após fazer um apanhado geral de todas as experiências que tive em sala de aula eu percebi que é muito importante não só ter um embasamento teórico e um contato direto com outros professores, mas também ter a liberdade de preparar e ministrar uma aula sozinha, pois é a partir disso que se conhece o nível de conhecimento próprio e com isso reconhecer as falhas visando um maior crescimento intelectual e profissional.

Esse relato de experiência poderá servir como exemplo para outras pessoas que necessitem de organizar um conteúdo similar, além de perceber que só serão professores

quanto tiver em mãos o poder de preparar aulas e ministra-la sem a presença de outro profissional.

ANEXO: PLANO DE AULAS DO MINI-CURSO.

Tema: Os Conflitos Mundiais.

Justificativa: Organizar o conteúdo de forma coesa e de fácil entendimento para que os alunos participantes compreendam a origem e desdobramentos dos conflitos que contribuíram para a atual estrutura do espaço e ao mesmo tempo seja complemento do conteúdo escola e do vestibular.

Objetivos: Fazer um levantamento inicial sobre o conteúdo por meio de uma pergunta abrangente para que tenhamos noção do conhecimento prévio dos alunos e assim ministrar o conteúdo de forma interligada para que eles compreendam os conflitos e seus desdobramentos e reflexos presentes no espaço.

Metodologia: Aula expositiva utilizando slides, vídeos e imagens, além de discussão com os alunos.

Conteúdo

Vamos seguir uma ordem cronológica que inicia no período de formação dos Estados-nações, depois Estado moderno, Feudalismo, Primeira e Segunda Guerra mundiais e depois disso mostrar para os alunos os conflitos atuais, divididos por continentes, e suas relações com os conflitos anteriores e com o processo de desenvolvimento das sociedades apresentadas anteriormente.

Forma de avaliação

Será feito um questionário com questões de vestibulares para que eles conheçam um pouco como é este tipo de prova. Os gabaritos serão entregues a nós e as questões corrigidas em sala. Roteiro de aula

- 1- Apresentação do Mapa Mundi que contém de forma ilustrada os conflitos que ocorreram no mundo, para dar base à questão prévia.
- 2- A formação dos Estados – nações (contendo um breve histórico: As grandes navegações, Feudalismo, 1ª e 2ª Guerra Mundial). (slides)
- 3- Estado moderno. (slides)

Principais conflitos

Europa: O Povo Basco; Irlanda do Norte; Península Balcânica. (slides e imagens).

África: Vídeo sobre os principais conflitos africanos, os quais são em sua maioria provenientes de questões religiosas, étnicas.

Ásia: Conflito Árabe X Israelense, (Oriente Médio) (vídeo); Iraque x Irã, Kuwait; Povo Curdo; Índia x Paquistão; China x Tibet; Indonésia. (slides e imagens.)

América do sul: Colômbia, ASFARC. (slides)

Referência Bibliográfica.

//www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u43380.shtml, acessado em 24 de maio de 2010.

TURIN, E; SILVA, F.A.da. ARRUDA, J.Jde A. História Contemporânea. IN: Coleção Objetivo Sistemas de Métodos de Aprendizagem, Livro 29, p.1 á 100.

COSTA, H. M; SILVA, F.A. História Integrada: Brasil e América I. IN: Coleção Objetivo Sistemas de Métodos de Aprendizagem, Livro 26, p.1 á 99.

ANTUNES, V.L. da C. Geografia Geral. IN: Coleção Objetivo Sistemas de Métodos de Aprendizagem, Livro 23, p.1 á 278.

ALMEIDA, Lucia Marina Alves de. RIGOLIN, Tércio Barbosa. Geografia, Série Novo Ensino Médio. ATICA (2007) 3º Edição

JOBIM, Nelson Franco, Hesbolá redesenha mapa político do Oriente Médio.

Está disponível em: <http://nelsonfrancojobim.blogspot.com/2006/08/hesbol-redesenha-mapa-poltico-do.html>, acessado em 20 de maio de 2010.

Vídeos

Vídeo sobre A questão da palestina, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=xbVuq-UzU1w>, acessado em 20 de maio de 2010.

Vídeo sobre os conflitos africanos, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=1m5EBZyW8oo>, acessado em 20 de maio de 2010.

UM OLHAR PARA A EVASÃO ESCOLAR

mirianramos@mat.pontal.ufu.br Mirian Ramos da Silva – UFU/FACIP¹
Gabriel Abreu Alves Figueiredo – UFU/FACIP² Jéssica Cristina Silva Vieira – UFU/FACIP³
Vlademir Marim – UFU/FACIP⁴

RESUMO

O objetivo deste artigo foi analisar onde existe e onde se concentra o maior número de alunos evadidos em uma escola pública do município de Ituiutaba/MG. Também se buscou verificar os prováveis motivos para a evasão do ambiente escolar, uma vez que o Governo Federal não priva ninguém de estudar, pois existe o Programa Escola Para Todos. Coletamos as informações por meio de conversas com os atores dessa escola e, por meio da análise do PPP, e sob a luz de alguns autores, percebemos que a evasão acontece devido a três fatores: o primeiro é o aspecto externo, o segundo é aspecto interno e o último é o fracasso escolar. Verificamos que o número de evadidos nessa escola está concentrado no EJA. Sugerimos que os órgãos competentes incentivem a formação continuada dos professores que trabalham nesse segmento para que possam aprender metodologias inovadoras a serem trabalhadas, evitando em partes a evasão escolar, principalmente na EJA.

PALAVRAS-CHAVE: Escola; PIBID; Educação Básica.

CONTEXTO DO RELATO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), Subprojeto Matemática, almeja articular, junto à Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e à Secretaria Municipal de Educação, da cidade de Ituiutaba, a construção de ambientes propícios ao ensino e à aprendizagem que venham a reforçar e ampliar os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, criando metodologias inovadoras e superando problemas de rendimento escolar.

Um de seus objetivos é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de Educação Superior, assim como a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre educação superior e educação básica (BRASIL, 2010).

O programa também almeja melhorar o ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, que é atualmente é de 4,4. Entre as propostas do PIBID está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores em formação específica, segundo conteúdo retirado do site do Ministério da Educação e Cultura.

¹Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: mirianramos@mat.pontal.ufu.br

²Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: gabriel@mat.pontal.ufu.br

³Graduanda do curso de Matemática e bolsista PIBID – email: jessica@mat.pontal.ufu.br

⁴Prof. do curso de Matemática e coord. do subprojeto Matemática PIBID/PONTAL – email: marim@pontal.ufu.br

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

A ideia de levar o PIBID para o Pontal surgiu no projeto do coordenador do programa na UFU, que o teve a proposta aprovada junto à CAPES. A partir desse instante, o programa se instalou na cidade de Ituiutaba juntamente com os subprogramas da Pedagogia, Física e Química.

Foram publicados os editais para seleção de professores supervisores e alunos bolsistas. Quanto à classificação, os discentes foram selecionados e, em seguida, ocorreu a seleção de dois professores supervisores e de vinte alunos bolsistas.

Selecionados os bolsistas, aconteceu no Conservatório Estadual de Música de Ituiutaba, o evento de abertura do PIBID-Ituiutaba, em que estavam presentes os membros dos subprojetos da Matemática, Química, Física e Pedagogia.

Na primeira reunião após o evento, o grupo de bolsistas da Matemática foi dividido em dois subgrupos. Cada subgrupo era composto de dez alunos bolsistas e de um professor supervisor, cada qual em sua respectiva escola. Uma vez por mês, o grupo se reúne para socializar os acontecimentos em ambas às escolas e para sugestões de trabalho.

Inicialmente, aconteceu uma apresentação entre a direção da escola, os dez bolsistas, o professor supervisor e o professor coordenador. O grupo se separou em duplas e trios para a investigação do espaço físico da escola, dos recursos humanos e do projeto político-pedagógico da instituição.

Em seguida, os autores deste trabalho iniciaram uma averiguação do corpo discente da escola, por meio de uma investigação bem detalhada, que resultou nas informações que compõem este texto.

Durante o desenvolvimento dessa pesquisa, identificamos que existe o problema de evasão escolar nessa escola. Primeiramente nos perguntamos: o que é evasão escolar?

Isso nos levou aos estudos a respeito do tema e concluímos que a evasão escolar é o que ocorre quando um aluno deixa de frequentar a escola sem pedir sua transferência antes do término do ano letivo, o que é caracterizado como abandono escolar. Podemos também diferir o aluno evadido do aluno transferido, pois aluno transferido é aquele que continua seus estudos em outra escola mediante transferência escolar, sem o abandono de suas atividades.

São várias e as mais diversas as causas da evasão escolar ou a não frequência do aluno. No entanto, levando-se em consideração os fatores determinantes da ocorrência do

fenômeno, pode-se classificá-las, agrupando-as, da seguinte maneira: a escola não atrativa, autoritária; professores despreparados, em número insuficiente; ausência de motivação; o aluno desinteressado, indisciplinado, com problema de saúde; gravidez na adolescência; pais/responsáveis que não cumprem o pátrio poder; desinteresse em relação ao destino dos filhos; fatores sociais: trabalho com incompatibilidade de horário para os estudos, agressão entre os alunos, violência em relação a gangues (FERREIRA, 2010).

Tortola (2009) aborda as dificuldades dos professores em conseguirem criar nos alunos motivação e entusiasmo, não só pela Matemática, mas pela escola de um modo geral, quando não são os professores que se sentem desmotivados diante da falta de infraestrutura, das condições político-pedagógicas e dos baixos salários.

Para Queiroz (2010), dentre os fatores externos relacionados à questão do fracasso escolar são apontados: o emprego dos estudantes, as desigualdades sociais, a criança e a família. Já os fatores intra-escolares são: a própria escola, a linguagem e o professor.

Como se pode perceber, a literatura existente sobre o fracasso escolar mostra que, se por um lado, há aspectos externos à escola que interferem na vida escolar, há, por outro, aspectos internos da escola que também interferem no processo socioeducacional da criança, e que, direta ou indiretamente, acabam excluindo a criança da escola, seja pela evasão, seja pela repetência (QUEIROZ, 2010).

Durante a coleta de dados sobre o corpo discente, utilizamos como instrumento metodológico a consulta ao Projeto Político Pedagógico (PPP). Com os dados coletados, referentes ao ano de 2009, registramos as informações obtidas em um relatório e, para este texto, construímos uma tabela para melhor visualização. A tabela consiste em números de alunos aprovados, reprovados, transferidos, evadidos, presentes e o total de alunos presentes por turma, desde o Berçário até o 9º ano do Ensino Fundamental, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

SITUAÇÃO DE ALUNOS MATRICULADOS NO ANO DE 2009

	Aprovados	Reprovados	Transferidos	Alunos	Alunos	Total de
Berçário	-	-	04	0	06	12
Maternal I	-	-	02	-	17	19
Maternal	-	-	03	0	12	19
Maternal	-	-	05	-	10	15
Maternal	-	-	-	0	14	15
Pré I A	-	-	01	0	16	18
Pré I B	-	-	02	-	09	11
Pré I C	-	-	02	0	15	20
Pré II A	-	-	-	-	20	20
Pré II B	-	-	02	0	12	15
Pré II C	-	-	-	0	19	20
1º A	18	-	01	0	18	20
1º B	16	-	03	0	16	20
1º C	15	-	05	-	15	20
2º A	20	-	01	-	20	21
2º B	14	05	03	0	19	23
2º C	12	08	01	-	20	21
3º A	21	02	02	-	23	25
3º B	15	04	03	-	19	22
3º C	15	06	-	-	21	21
3º D	08	13	02	-	21	23
4º A	28	-	03	-	28	31
4º B	23	01	03	-	24	27
5º A	30	-	-	-	30	30
5º B	20	07	03	-	27	30
5º C	21	05	01	-	26	27
6º A	24	04	01	-	28	29
6º B	15	06	03	-	21	24
6º C	12	08	01	0	20	23
6º A	08	03	02	1	11	30
7º A	24	05	-	0	29	30
7º B	15	05	-	0	20	22
7º A	08	06	02	1	14	33
8º A	18	01	01	0	19	21
8º B	17	-	02	0	17	20
8º A	11	-	-	0	11	19
9º A	25	-	-	0	25	26
9º B	18	-	01	0	18	20
9º A	07	02	-	0	09	17
PAV	21	-	01	-	21	22
EJA- A	03	06	-	1	09	25
EJA-B	01	06	-	0	07	11
EJA-C	09	03	-	1	12	22

Tabela 1: Educação Infantil, Ensino Básico (1º ao 5ºano), Ensino Fundamental (6º ao 9ºano) e Educação de Jovens e Adultos (EJA). **ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO**

Analisando a tabela apresentada, podemos observar que o número de alunos evadidos no ano de 2009 foi de 105, o que corresponde a 11% do total de alunos matriculados nesse período. Notamos também que o maior número de evadidos concentra-se no Ensino de Jovens e Adultos (EJA). Segundo FERREIRA (2010), várias são as causas ou fatores determinantes para a ocorrência da evasão escolar. O autor nos lembra que entre os motivos desse abandono está a incompatibilidade de horário entre o estudo e o trabalho que estes estudantes exercem. Na fala de professores e demais educadores dessa escola, teve grande relevância o assunto da evasão no EJA.

Conforme nossos estudos, Queiroz (2010) também remete ao fracasso escolar que pode acarretar a evasão escolar, pois tanto fatores externos, como o trabalho, as desigualdades sociais, a criança e a família, quanto fatores internos, como a falta de motivação da escola e a linguagem do professor, acabam levando o aluno à repetência, ocasionando assim a evasão. Observando com minúcia, o índice de reprovação da escola em um todo possui grandes dimensões. No Ensino Fundamental (matutino), esse número chega a 15%, já no Ensino Fundamental (noturno) é 24%, enquanto no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) eleva-se para 54%.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Deparamo-nos com a informação de que o índice de alunos evadidos tem maior dimensão no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), mas também não podemos descartar os evadidos do Ensino Fundamental.

Nas observações e nas buscas das informações realizadas ao longo do 1º semestre na sala de aula, percebemos que a evasão pode ocorrer por essa escola não ser atrativa, pela existência de professores despreparados e pelo fato de os alunos não encontrarem motivação neste ambiente. Percebemos que os alunos não participam das aulas, são desinteressados, indisciplinados, são reprovados por inúmeras vezes ou se ausentam constantemente por motivo de saúde.

Refletindo sobre a evasão escolar, sugerimos que, para inibir esse número, deveríamos buscar recursos para diminuirmos o alto índice constatado. Uma sugestão poderia ser que os órgãos competentes incentivassem e propiciassem condições de formação continuada para os professores que trabalham na EJA, para que estes docentes pudessem construir novas metodologias e percebessem a necessidade da contextualização do ensino para esses alunos, que, na vida, por um motivo ou outro, não tiveram condições ou acesso aos estudos.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: < www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid >. Acesso em: 2 out. 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em: < portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23&Itemid=467 >. Acesso em: 2 out. 2010.
- FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Evasão Escolar. Promotor de Justiça de São Paulo, 2010. Disponível em: < <http://www.abmp.org.br/textos/159.htm> >. Acesso em: 2 out. 2010.
- QUEIROZ, Lucileide Domingos. Um Estudo sobre a Evasão Escolar: para se pensar na

inclusão escolar. 2010. Universidade Federal Mato Grosso. Disponível em:
<www.anped.org.br/reunioes/25/lucileidedomingosqueirozt13.rtf>. Acesso em: 2 out.
2010.

TORTOLA, Emerson. Modelagem Matemática no Ensino Fundamental: o custo da construção da quadra esportiva de uma escola por alunos de 5ª série (6º ano). 2009. Terra Boa. **Anais...** Campo Mourão: IV EPCT, 2009.

UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Maria de Lourdes Santos Dâmaso - FACIP/UFU
Nathália Arantes de Freitas Gomes - FACIP/UFU

Resumo

O artigo discute o caminho percorrido pela educação para se chegar a Gestão Democrática tendo como abordagem, o conhecimento do gestor dentro de diferentes contextos históricos, através de um trabalho significativo e participativo na vida da Escola. Tornando possível ampliar a participação popular e a qualidade da gestão democrática. Há muito que aprender sobre democracia na sociedade e na escola porém com a participação de todos voltados para o mesmo objetivo, desejando ocupar um espaço digno para a sua realização como sujeito na sociedade, respeitado como cidadão construídor de sua própria identidade, capaz de optar por decisões que venha produzir algo significativo na educação como também na sociedade na busca de soluções concretas.

Contudo a cidadania será construída no exercício efetivo de práticas democráticas e participativas na escola, comprometidas com a emancipação dos sujeitos ativos e construtores de sua própria história, podendo por meio de boas sugestões interagir nos assuntos desenvolvidos na escola, como também desenvolvendo participação efetiva na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), demonstrando a nossa importância nas decisões sugeridas por todos os envolvidos no (PPP) que visa a melhoria do ambiente escolar proporcionando conhecer bem a realidade da escola, participando assim na construção de uma educação de qualidade.

Palavras-Chave: Participação, conhecimento, autonomia, gestão democrática.

Por meio deste artigo temos como objetivo tecer reflexões sobre uma entrevista concedida pela diretora, vivenciada por um grupo de alunas do curso de graduação em Pedagogia FACIP-UFU, referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP), e suas contribuições e limites para a efetivação da participação coletiva.

Ao elaborar um trabalho pedagógico com visão de conectar um trabalho diferenciado na Escola Municipal Margarida Flores que parte do desenvolvimento integral escolar

depende exclusivamente do pensamento e propostas da diretora, percebemos que na escola a democracia reina como instrumento fundamental do trabalho coletivo. Foi possível identificar o envolvimento de todos que convivem naquele espaço como também a comunidade escolar que é participante nas atividades da escola. A opção metodológica foi à realização de entrevistas com a diretora e a percepção da mesma sobre a elaboração e implantação do (PPP) na comunidade escolar.

Ao entrevistarmos a diretora percebemos com clareza que o seu olhar é voltado para construir um ambiente agradável para todos, atendendo as pessoas com diálogo e desenvolvendo um trabalho que envolva a participação dos sujeitos acatando suas sugestões. Oportuniza aos mesmos, um maior conhecimento do PPP possibilitando uma visão de conjunto em, todos os âmbitos da escola, afim de defenderem os interesses da coletividade.

Uma vez decidida à realização coletiva do (PPP) é importante se fazer uma previsão e construir uma equipe que se preocupa na formação do aluno no sentido de conquistar a autonomia no pensar e no agir. Isto por que analisamos que muitas escolas perdem o sentido no momento de planejar o (PPP) por falta de organização da equipe responsável para desenvolver a elaboração do projeto.

Visto que segundo, Vasconcellos, 1995, p.143:

O projeto político pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita re-significar a ação de todos os agentes da instituição.

Na medida em que se criam possibilidades de intervenção da comunidade na construção do planejamento, visando transformar a realidade que envolve a escola, por meio de suas ações e determinando novas alternativas na construção de uma sociedade mais humana, independente das desigualdades existentes no espaço escolar, torna se possível uma reorganização com a finalidade de desenvolver um trabalho participativo respeitando o conjunto de idéias naquele espaço.

Segundo Gandin, 2008, p. 38:

O planejamento é o processo de transformar idéias em ação, ou seja, e o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias é, assim transformando estruturas.

Entrevista com a diretora

1. Você conhece o projeto político pedagógico da sua escola? Fez parte da sua elaboração?

R: Conheço e ajudei a elaborar. Sim, uma equipe grande que ajudou a elaborar, participação de pais, pessoal da escola, professores, e todos da comunidade.

2. Na sua concepção como deve ser o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico?

R: Bom, a gente tem que contar com a participação da comunidade, tentar atingir os anseios e sonhos deles tudo que ele quer para os filhos a gente coloca não pode se colocar em tudo, mas a gente coloca para ser trabalhado para que os filhos desenvolvam aquilo que os pais sonharam e não conseguiram pela via da escola eles sejam incentivados a lutar para conseguir e a gente tenta com o Projeto Político Pedagógico atingir um pouco os objetivos da comunidade, não na integra, mas num nível de satisfação muito bom.

A gente consegue muito das crianças porque a gente explica para eles o que está fazendo, qual o nosso objetivo, onde nós queremos chegar e que é para eles e que eles deveriam corresponder, os objetivos da nossa vida, eles são sonhos em si, muitos sonhos, ficam só mesmo nos sonhos, então a gente ensina realizá-los por o pé no chão mesmo porque nada vai cair pronto do céu, porque se a família não tem como ajudar, com certeza ele vai encontrar quem estenda a mão e eu digo para eles um seguinte: As grandes inteligências, as grandes conquistas da humanidade não são pessoas inteligentíssimas, mas são pessoas esforçadas, eu ainda cito muito, falo, converso muito com eles, o exemplo de Bill Gates, que criou o computador que foi enorme, o primeiro, e depois hoje o computador cabe em uma mesinha pequena, como se diz, revolucionou o mundo, a gente fala do outro lado do mundo pela internet, usando o computador em questões de minutos, então mostrando para eles, o que é o esforço, a gente fala de uma invenção da lâmpada, por exemplo, que foi a dedicação e a persistência e isso é que vale na pessoa e que faz a diferença, a gente ainda fala muito para eles, para os pais também, os filhos de vocês vão ser médicos, senhores presidentes da republica, porque vem daqui, sabe!

A gente não pode falar que porque o nível social econômico é baixo, que não vai

sair daqui expressões de liderança, pelo contrario, a gente trabalha muito isso aqui, a gente tem conseguido muito deles e isso é muito bom, os pais também a gente tem visto um crescimento porque antes eu era vice e toda vida trabalhei no pedagógico, e junto com a comunidade, porque a gente não trabalha sozinha, se a gente não contar com a ajuda da comunidade o nosso trabalho fica insignificante então o trabalho da escola em si, é bom porque ele esta sempre chamando a comunidade a participar, então eles confiam no nosso trabalho.

3. Em que medida do Projeto Político Pedagógico interfere na sua prática profissional?

R: Olha não é por ser uma lista de atividades que a gente deva desenvolver, a interferência é que a gente esta sempre policiando se está atendendo na melhor maneira possível, se os filhos também esta nos dando retorno, nem sempre porque falta a assistência familiar, que isso já é um problema atrás eles não correspondem muito, justamente porque a família não cobra, até nisso a gente tem conseguido muito, o que não dá resultado a gente vai atrás da família, a escola não trabalha longe da família, nós vamos atrás e como nós vamos, se tem uma coisa que a gente não tem preguiça é de ir atrás de família.

4. Qual a maior dificuldade que os profissionais da escola encontraram para a elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola?

R: A maioria dos profissionais trabalha dois períodos, então acha difícil reunir, mas mesmo assim, a gente marca reunião extra-horário, porque é preciso encontrar os dois turnos, então essa é uma dificuldade, a carga horária extensiva, mas aquela de que isso vai ficar só no papel acabou, porque acreditam, sabem que a gente cobra, e como as pessoas sabem que vão ser cobradas, procuram participar, muitos fazem faculdade, então é outra carga horária, mesmo quando não dá para participarem procuram não ficar por fora, mas o trabalho pedagógico em si, ele é muito bem trabalhado e o Projeto Político Pedagógico para atender aos objetivos da “clientela”, também eles (Projeto Político Pedagógico) estão sempre revistos, porque aqui ele é muito revisto, pois aqui no Nadime somente dois professores não têm curso superior, os outros estão cursando e quem não tem está quase terminado e isso é muito bom.

5. Como é a avaliação do Projeto Político Pedagógico?

R: Olha, a gente faz avaliação, inclusive às avaliações que vem do estado é as que são aplicadas aqui, e é um ótimo referencial, para a gente rever a prática pedagógica, mas as avaliações em si, são tabeladas para ver as dificuldades que o aluno alcançou o que não, a supervisora esta sempre falando o que tem que ser revisto, o que pode ser passado para frente, são orientados nesse sentido, então essa revisão é feita continuamente e os interesses da nossa “clientela” aqui são bem diversificados, mas a família em si é suporte não dão muito não porque a maioria é analfabeto, então não sabem ajudar os filhos, as vezes é o vizinho, as vezes é a gente, falo muito para eles, você não precisa de ninguém ensiná-lo você prestando atenção você vai saber fazer e eu cito muito meu exemplo, pois minha mãe era analfabeta, meus irmãos vieram da fazenda para cidade por minha causa, e eles foram grandes para a escola, mas ninguém ensinava ninguém eles tinha que se virar, eu que entrei na idade certa na escola e sempre fui boa aluna, mas a gente trabalha muito tentando levantar a auto - estima deles, se bem que quando chegam em casa muitos levam um choque porque é muita tristeza, muita carência, e isso ai gente está 80% do nosso tempo aqui tentando suprir, por isso que a escola faz um bom trabalho, por que eles acreditam no trabalho da escola, e porque faz com amor, vai além... Nossos professores aqui muitos são pai e mãe. O Projeto Político Pedagógico acontece inclusive o MEC nos cobra “bonitinho” tem até uma ficha que o professor leva o aluno para a sala de leitura; tendo na ficha o material pedagógico que o professor utiliza, pois tem que ter esse comprovante do trabalho do professor, porque isso é um comprovante que temos que por na pasta de prestação de contas, a gente é cobrado de todos os lados, como por exemplo, a formação continuada, pois o MEC pede isso para a gente e nós temos as verbas federais que nos ajudam; a comunidade em si, não ajuda porque é uma comunidade muito carente; então a comunidade nos ajuda por meio do comercio, nos dando prendas para a festa junina, por exemplo, que são vendidos por preços bem baixinhos, para arrecadar fundos para a escola, porque assim, a escola tem participação da comunidade em massa, porque o bairro não tem nada de diversão; a entrada é gratuita, pois muitos pais não levam os filhos no centro porque não tem condições.

Análise dos dados

Percebemos que o pensamento concebido pela a diretora por meio de sua fala na entrevista, a uma preocupação em solucionar problemas que perpetuavam naquela escola em relação a construção do (PPP), como a falta de participação de todos que atuam na escola como também na comunidade na elaboração do mesmo, visto que na sua concepção a elaboração do (PPP) não deve ficar restrito a algumas pessoas mas sim

acontecer um envolvimento de um todo.

Sabendo que, com a participação de todos na elaboração do (PPP) é possível atender os anseios dos sujeitos em transformar a realidade existente por intervenção da escola, que dá um suporte de interação com a sociedade, respeitando seus conhecimentos e possibilitando a realização de seus sonhos, sendo possíveis de construir um caminho capaz de realizar suas expectativas e tornar-se um cidadão do futuro.

Em relação à forma de avaliação existente na escola, percebemos que é desejável conseguir uma aprendizagem significativa para todas as crianças, sabendo que a maioria das crianças tem deficiência de alfabetização presente na família, cabe, portanto assim uma atenção específica por parte do professor para suprir essa necessidade, demonstrando paciência, dedicação e amor pela profissão.

Considerações finais

Portanto, percebemos que atingimos nossos objetivos quando deparamos com as seguintes falas: “Não trabalhamos sozinhos”(...); “O projeto político pedagógico esta sempre revisto”(...); “A escola não trabalha longe da família”(...). Sendo assim fica claro que a democracia esta presente na escola, pois se tem um amplo olhar sobre as necessidades atribuídas a essa gestão para que isso aconteça é importante ter uma equipe de direção que tenha talentos complementares, demonstrando liderança dialógica e comprometida com a integridade de seus alunos na sociedade, o bom diretor indica caminhos, é sensível às necessidades da comunidade, descobre talentos, facilita o trabalho da equipe, resolve problemas e desenvolve o trabalho participativo.

Referências:

GANDIN, Danilo Temas para um projeto político-pedagógico/Danilo Gandin, Luis Armando Gandin.10.ed.- Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

Disponível em< <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02.htm>>acessado em 27 de outubro de 2010.

UMA PROPOSTA ALTERNATIVA DE CONFECCÃO E UTILIZAÇÃO DA TABELA PERIÓDICA EM TURMAS DO ENSINO MÉDIO

Email: juliana.quimica.facip.ufu@gmail.com

Juliana Lopes de Almeida¹, Bruna Cândida Nunes¹, Sílvia Cristina Binsfeld², José Gonçalves Teixeira Junior³.

Linha de trabalho: Experiências de inovação pedagógica e/ou curricular.

Resumo

A Tabela Periódica é um dos conteúdos mais importantes no Ensino de Química, porém, para os alunos, o estudo deste conteúdo é sempre um desafio. Nesse trabalho, o olhar está direcionado para um relato de uma experiência diferenciada em sala de aula, vivenciado junto a uma escola estadual de Ensino Médio, na perspectiva de responder aos desafios postos pelo próprio processo escolar, a partir da qual muito se tem falado sobre iniciativas e ações distintas em contexto escolar. Neste sentido, no âmbito da interação universidade e escola, através do apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visa-se sanar algumas dificuldades enfrentadas por professores e alunos no estudo da Tabela Periódica e suas propriedades.

Contexto do relato

A Tabela Periódica é um dos conteúdos mais importantes no Ensino de Química e, segundo Eichler e Del Pino (2000, p. 838), para o desenvolvimento desta Ciência, a descoberta da lei periódica é considerada um marco sem precedentes, tendo a mesma importância da descoberta das partículas fundamentais e da teoria moderna da estrutura atômica. Não há dúvida que a Tabela Periódica se tornou um valioso instrumento didático no ensino da Química, por isso, a compreensão do seu significado e dos dados contidos é fundamental no Ensino de Química.

Porém, para os alunos, o estudo deste conteúdo é sempre um desafio. Percebe-se que muitos têm dificuldades em entender como os elementos foram dispostos na Tabela, suas propriedades periódicas e aperiódicas e, principalmente, como essas propriedades se relacionam para a formação das substâncias. Como não sabem usar

essas informações,

¹ Bolsista PIBID – Licencianda em Química, pela Universidade Federal de Uberlândia/MG – UFU/FACIP.

² Professora de Química da Escola Estadual Antonio Souza Martins – Ituiutaba/MG.

³ Professor de Química da Universidade Federal de Uberlândia/MG – UFU/FACIP.

muitos estudantes acabam acreditando que o melhor caminho é decorá-las (GODOI, OLIVEIRA, CODOGNOTO, 2010, p. 23). Em função disso, algumas pesquisas foram elaboradas para amenizar a insatisfação dos alunos e uma aprendizagem realmente significativa, relacionando, por exemplo, os elementos da Tabela com os materiais de uso cotidiano (SCHUCH, BERTAGNA, 2006).

As propostas alternativas vão desde a abordagem deste conteúdo utilizando recursos de software educativo na perspectiva de formação de professores – a Tabela Interativa (TRASSI, 2001); a interdisciplinaridade, com a disciplina de Geografia, relacionando os nomes dos estados e capitais brasileiros com os símbolos dos elementos químicos (FRANCO-MARISCAL e CANO-IGLESIAS, 2009); e até mesmo a utilização de uma atividade lúdica, como um bingo, envolvendo símbolos e nomes dos elementos (SANTANA, 2010).

Porém, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, durante o ensino da Tabela Periódica:

Enfatiza-se por demais propriedades periódicas, tais como eletronegatividade, raio atômico, potencial de ionização, em detrimento de conteúdos mais significativos sobre os próprios elementos químicos, como a ocorrência, métodos de preparação, propriedades, aplicações e as correlações entre esses assuntos. Estas correlações podem ser exemplificadas no caso do enxofre elementar: sua distribuição no globo terrestre segue uma linha que está determinada pelas regiões vulcânicas; sua obtenção se baseia no seu relativamente baixo ponto de fusão e suas propriedades químicas o tornam material imprescindível para a indústria química. Mesmo tão relevantes, essas propriedades são pouco lembradas no contexto do aprendizado escolar. (BRASIL, 2000, p. 30).

Por isso, a relevância deste trabalho insere-se por se tratar de um tema ainda com poucas propostas de recursos metodológicos diferenciados que possam auxiliar aos professores na melhoria do ensino. Além disso, este é um assunto muito importante por ser estruturador para diversos conceitos, tais como número de oxidação, ligações químicas, funções químicas, dentre outros, tão necessários para que os alunos adquiram habilidades e competências específicas da Química.

As atividades realizadas em relação à Tabela Periódica vão ao encontro do que se vem discutido sobre iniciativas e ações distintas em contexto escolar. Nesse trabalho, o olhar está direcionado para um relato de uma experiência diferenciada em sala de aula, vivenciado junto a uma escola estadual de Ensino Médio, em Minas Gerais, na perspectiva de responder aos desafios postos pelo próprio processo escolar.

Neste sentido, no âmbito da interação universidade e escola, através do apoio do

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – cujo objetivo é valorizar o trabalho docente no cotidiano escolar e incentivar a formação de novos professores, em consonância com uma educação de qualidade –, visa-se sanar algumas dificuldades enfrentadas por professores e estudantes no estudo da Tabela Periódica e suas propriedades.

O presente trabalho foi desenvolvido em três turmas da 1ª série, no componente curricular Química. O grupo que desenvolveu a atividade é constituído de (i) um professor de química da universidade (UFU), (ii) uma professora de Química da Escola e duas licenciandas do curso de Química (UFU), estas, bolsistas do PIBID.

Detalhamento das atividades

Esse trabalho tem como base uma prática diferenciada em sala de aula, possibilitada a partir de alguns encontros do grupo para discutir e planejar as atividades que seriam desenvolvidas junto às turmas em sala de aula. Houve consenso no grupo quanto às atividades que seriam realizadas em turmas do 1ª série do Ensino Médio, de acordo com a disponibilidade de horários da professora da escola e das bolsistas do subprojeto PIBID/Química. Num primeiro momento, propusemos aos estudantes uma pesquisa prévia sobre os elementos da Tabela Periódica, tais como: símbolo do elemento, número atômico, massa atômica, ponto de fusão, ponto de ebulição, densidade e eletronegatividade. Outro aspecto importante situava a aplicação e utilização dos elementos pesquisados, além de figuras representativas ou ilustrações do seu uso.

Para realizar esta pesquisa, cada estudante ficou responsável por três elementos escolhidos aleatoriamente, conforme a lista de chamada. Como existem 118 elementos e no total os alunos ficaram responsáveis por cerca de 90 elementos, as bolsistas realizaram a pesquisa dos elementos restantes. Os alunos tiveram um prazo de uma semana para a pesquisa e, após este período, a Tabela foi confeccionada pelos próprios alunos e colada na parede no fundo da sala, para ser utilizada nas aulas durante os estudos.

Primeiramente, a Tabela seria confeccionada em cartolina e papel cartão, porém pensou-se na viabilidade econômica dos materiais, e como matéria-prima para o trabalho foi utilizado papel sulfite. Sugeriu-se que a mesma deveria ser posteriormente pintada pelos estudantes, de acordo com as cores propostas pelas bolsistas e a professora, como pode ser visto na Tabela 1. A diferenciação em cores tem a função de

mostrar os principais grupos constituintes da Tabela Periódica: metais, não-metais, gases nobres e hidrogênio.

O layout da frente das fichas que representavam cada elemento, a priori seria confeccionado no computador, xerocados e entregue aos discentes, para que estes apenas realizassem a pesquisa. Contudo, para uma aprendizagem mais significativa, pensou-se na possibilidade dos estudantes confeccionarem tudo, inclusive esta etapa, enquanto as bolsistas e a professora ficariam responsáveis em auxiliar e orientar a confecção das mesmas. É importante salientar que a criatividade dos estudantes foi bem explorada nesta etapa, pois havia a liberdade e incentivo para que cada um contribuísse com sua singularidade na confecção dos elementos pelos quais ficaram responsáveis.

Tabela 1 - Cores propostas para diferenciar os grupos constituintes da Tabela Periódica.

Cores	Classificação
Amarelo	Hidrogênio
Rosa	Metais
Verde	Não-metais
Azul	Gases Nobres

No que se refere à participação/envolvimento dos estudantes na atividade, tínhamos o intuito de identificar possíveis entendimentos a cerca da confecção da Tabela Periódica. Por isso, foi aplicado um questionário semi-estruturado, com as seguintes questões norteadoras: *“Você (estudante) gostou dessa atividade? Por quê?”* *“Você acha que esta atividade contribuiu para sua aprendizagem?”* *“O que você achou de mais interessante nesta atividade?”*

Análise e discussão do relato

Diante das rápidas mudanças na sociedade, da veiculação de informações e avanços tecnológicos, torna-se necessário repensar as práticas em contexto escolar. A sociedade espera da escola que eduque seus filhos e que promova interações que constituem um sujeito cidadão, que possa agir com responsabilidade. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, as habilidades e competências cognitivas e afetivas desenvolvidas durante o ensino de Química devem possibilitar aos estudantes a tomada de decisões em situações- problemas, *“contribuindo assim para o desenvolvimento do educando como pessoa humana e como cidadão”* (BRASIL, 2000, p.32).

Nessa perspectiva, as situações de aprendizagem proporcionadas na Escola buscavam desenvolver os conhecimentos a partir das interações mediadas pelo uso da

Tabela coletivamente produzida. Essas ações tornaram-se experiências significativas para os estudantes, inclusive, a maioria se empenhou na realização da pesquisa, por se tratar de

uma atividade diferente, não rotineira, e por ter sido um trabalho em grupo, conforme descreve uma aluna: *“Essas atividades são mais interessantes e faz com que a sala (refere-se aos demais colegas) trabalhe junto e aprendemos juntos”*.

Muitos acharam que a atividade contribuiu com a aprendizagem, pois possibilitou a realização da pesquisa e, conseqüente aprendizagem sobre mais elementos e suas propriedades. Também consideraram interessante a pesquisa das propriedades dos elementos e a montagem da tabela no fundo da sala de aula. Alguns argumentaram que a parte da pesquisa foi cansativa *“confeccionar a Tabela foi bom, só não foi bom ter que ficar procurando aquele monte de coisa”*. Outros salientaram aspectos referentes à confecção da Tabela: *“a parte da pesquisa é interessante, mas a parte de colorir é muito chata. Mas foi legal”*.

Mesmo com trabalhos diferenciados em sala de aula, é importante entender que não se agrada a todos os estudantes, pois cada um tem uma perspectiva e interpreta o aprendizado de forma diferente. Podemos evidenciar pela expressão de um estudante, quanto ao empenho da turma na realização da atividade: *“No meu ponto de vista, não levaram em si a atividade em forma de aprendizagem, mas sim em forma de dinâmica”*.

De modo geral, os estudantes se envolveram tanto nas atividades da confecção da Tabela Periódica quanto nos estudos posteriores, utilizando-a nas atividades propostas. Em uma das turmas, uma estudante nos chamou a atenção, ao relatar *“eu não gosto da matéria (Química) e nem de pintar. Esse trabalho da Tabela Periódica é muito chato”*. Daí surge a grande dificuldade: se o aluno não gosta de estudar Química, o que poderia ser feito para despertar seu interesse?

No entanto, quando começamos a colagem dos elementos na parede da sala, essa aluna destacou-se na atividade, na organização e classificação dos elementos quanto às famílias, aos grupos dos metais, não-metais e gases nobres. Posteriormente, numa conversa ela salientou a sua mudança de opinião, de que a atividade tinha sido produtiva e que o seu interesse no estudo da Química havia mudado. Após a confecção da Tabela Periódica, dando seqüência aos estudos sobre as “propriedades” e as “Ligações Químicas” nas aulas de Química, podemos notar que avanços ocorreram no desempenho dessa estudante, que passou a interagir, a se interessar e a questionar sobre

o conteúdo desenvolvido.

Percebe-se que a construção da Tabela Periódica fez com que a maioria dos estudantes se interessasse e interagisse melhor com o conteúdo Químico, e conseguisse relacionar com o seu cotidiano, de uma forma motivada, como pode ser percebido na fala

de um dos alunos: *“pesquisando, lendo e mesmo colorindo acaba que você se interessa no assunto e aprende”*.

A Tabela produzida pelos alunos, em parceria com as bolsistas do PIBID e com a professora regente da turma, está representada na Figura 1, a seguir:

Figura 1. Tabela periódica confeccionada pelos estudantes.

Considerações

A partir do trabalho desenvolvido pode-se denotar que a maioria dos estudantes se envolveu de forma a participar ativamente das atividades, dos questionamentos e da pesquisa. A inserção dessa atividade vem contribuindo no ensino e aprendizagem, na perspectiva de levar os estudantes, a partir de uma situação prática em sala de aula, a compreender um contexto vivencial e interativo. Conforme Chassot (2006, p. 31) “A nossa responsabilidade maior no ensinar [...] é procurar que nossos alunos e alunas se transformem, com o ensino que fazemos, em homens e mulheres mais críticos. Sonhamos que, com o nosso fazer educação, os estudantes possam tornar-se agentes de transformação” [...].

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que é preciso ampliar as ações dessa natureza em contexto escolar, no sentido de proporcionar um ensino significativo ante

aos desafios postos pela sociedade em geral.

Agradecimentos e Apoios: à escola, à UFU e ao PIBID.

Bibliografia

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>> Acesso em outubro de 2010.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização Científica: Questões e Desafios para a Educação**. 4ª edição, Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

EICHLER, Marcelo e DEL PINO, José Cláudio. Computadores em Educação Química: estrutura atômica e tabela periódica. **Química Nova**, v. 23, 2000, p. 835-840.

FRANCO-MARISCAL, Antonio Joaquín; CANO-IGLESIAS, Maria José. Soletrando o Br-As-I-L com Símbolos Químicos. **Química Nova na Escola**, v. 31, n. 1, 2009.

GODOI, Thiago A. Faria, OLIVEIRA, Hueder P. Moisés, CODOGNOTO, Lúcia. Tabela Periódica - um super trunfo para alunos do Ensino Fundamental e Médio. **Química Nova na Escola**, 32 (1), 2010, p. 22-25.

SANTANA, Eliana Moraes. Bingo Químico: Uma atividade lúdica envolvendo símbolos e nomes dos elementos. In:
**SEMINÁRIO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**, São Paulo, 2010.

Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema1/TerxaTema1Poster2.pdf>. Acesso em outubro de 2010.

SCHUCH, Cristina M., BERTAGNA, Regiane H. Explorando materiais, aprendendo Ciências: um relato de experiência para a formação continuada de professores. **Revista Ciência e Tecnologia**, 9 (15), 2006. Disponível em: <<http://revistavirtual.unisal.br:81/seer/ojs-2.2.3/index.php/123/article/view/29/41>>. Acesso em outubro de 2010.

TRASSI, Rosana C. Manharello, CASTELLANI, Ana Mauriceia, GONÇALVES, José Eduardo, TOLEDO, Eduardo Aparecido. Tabela periódica interativa: “um estímulo à compreensão”. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 23, n. 6, p. 1335-1339, 2001. Disponível em: <http://www.ead.unifei.edu.br/publicacoes/artigos/Tabela_interativa.pdf>. Acesso em outubro de 2010.

“UMA VIAGEM LUMINOSA ÀS SOMBRAS”: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE ASTRONOMIA.

hannygomide@yahoo.com.br

Hanny Angeles

Gomide Marcos

Daniel Longhini

Resumo

Este presente trabalho é parte de uma pesquisa de Mestrado; fizemos a aplicação em sala de aula de uma “Situação Problematizadora”, intitulada: “Uma viagem luminosa às sombras”. Esta proposta metodológica foi aplicada em uma escola estadual da cidade de Uberlândia, no 6º ano do Ensino Fundamental, com 29 alunos. As “Situações Problematizadoras” são um conjunto de estratégias que utilizam como base a leitura de textos curtos, de ficção, gerando um problema, o qual tem sua solução apoiada por meio de materiais. Analisamos, neste texto, as contribuições que esta proposta metodológica traz no ensino e aprendizagem de um tema específico de Astronomia. Os instrumentos de coleta e análise utilizados foram a filmagem das atividades, aplicação de um questionário, bem como os registros produzidos pelos alunos. Foi percebido o envolvimento dos discentes com a proposta, como também a interação e a socialização dos mesmos.

Contexto do relato

O ambiente da pesquisa, para aplicação da experiência, deu-se em uma escola estadual da cidade de Uberlândia/MG. É uma escola da região periférica da cidade, que atende a alunos de todas as séries da Educação Básica, divididos em três turnos. Os estudantes, em grande maioria, vivem no entorno da escola, participando da comunidade local.

A escola oferece no período da manhã, o Ensino Fundamental (do 7º ao 9º ano) e Ensino Médio (do 1º ao 3º ano); no turno da tarde, contempla a Educação infantil e Ensino Fundamental (6º e 7º anos), e no noturno, é oferecido apenas Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Os participantes da atividade foram 29 alunos de uma das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental, cujo conteúdo de Astronomia proposto a partir de uma Situação Problematizadora faz parte do currículo de Ciências, de acordo com os PCN do ensino fundamental (BRASIL, 1998). A atividade transcorreu no horário de aula dos participantes, como parte da disciplina de Ciências, respeitando o quadro de horários.

Detalhamento das Atividades

Antes do detalhamento das atividades, apresentaremos as Situações problematizadoras (SPs) e sua relação com o ensino de Astronomia.

As “Situações Problematizadoras”, da forma como são empregadas nesta pesquisa, trata-se de uma terminologia por nós empregada, sendo composta por um conjunto de estratégias, que envolvem leituras de ficção, que geram um problema e utilizam de manipulação de materiais para encontrar a solução. As empregamos no ensino de temas específicos de Astronomia.

A Astronomia é um conteúdo que desperta atenção e entusiasmo e abre portas para grandes discussões e questionamentos. O seu ensino, na educação básica das escolas estaduais, está presente no currículo por força dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998) e do Conteúdo Básico Comum (CARO et al, 2005).

No entanto, este ensino possui vários problemas. No que se refere à formação acadêmica na Universidade, o conteúdo não é oferecido nas licenciaturas em sua totalidade (AMARAL, 2007, p.16), mas o docente depara-se com essa realidade que leva a questionamentos e a refletir sobre as formas de como este conteúdo é ao mesmo tempo abordado e trabalhado, tendo em vista o seu interesse pelos alunos.

Diante do exposto, indagações nos são levantadas como: De que forma contribuir com estes professores para que o ensino de Astronomia seja aplicado nas salas de aula, de modo a promover uma aprendizagem efetiva? Que recursos didáticos podem ser utilizados para que todos tenham acesso? A partir dos questionamentos acima levantados, propomos a trabalharmos com leituras na forma de “Situações problematizadoras”, devido ao fato de ser no ambiente escolar, um instrumento presente, de fácil acesso a professores e alunos.

Mas a presente proposta perpassa por uma leitura diferenciada que instiga o aluno, que o desperta para o “desejo de aprender” (MERRIER, 1998), que oportunize subsídios para que

ele seja o autor da construção do seu conhecimento. É nesta perspectiva que iniciamos o desenvolvimento de textos de ficção, os quais compõem as SPs.

Para Pozo (1998), o ensino baseado em problemas é pautado em situações que exijam dos alunos uma busca pela resposta, promovendo uma atuação ativa, que leva o aluno a construir durante o percurso, seu conhecimento. Segundo Pozo e Crespo (1998), o problema sugerido tem que ser de interesse dos alunos, tem que ser instigante, tem que partir de conhecimentos prévios que os mesmos possuem. É nesta perspectiva que acreditamos serem as SPs uma proposta pedagógica que gera interesse por parte dos alunos, podendo levá-los a procurar soluções para os problemas propostos.

Antes do início das atividades aqui relatadas, pais e alunos foram esclarecidos a respeito da participação em uma proposta de pesquisa sobre o Ensino de Astronomia. Foram também neste período, coletadas as autorizações dos responsáveis para a realização da mesma.

A aplicação da proposta metodológica ocorreu em três momentos: primeiramente, foi aplicado um diagnóstico, com 4 questões abertas, a saber:

- A) Explique o que é preciso para existir sombra. Depois disto, desenhe a sombra de uma pessoa e tudo o que for preciso para que ela exista.
- B) Você tem 3 bonequinhos, cada um está numa cidade diferente. Desenhe suas sombras, por volta do meio-dia e explique porque desenhou desta forma.
- C) É possível, em duas cidades diferentes, no mesmo horário, uma pessoa ter uma sombra grande e outra pequena? Explique.
- D) Desenhe o planeta Terra e mostre onde está a cidade de Uberlândia, nele. O aluno podia escrever e/ou utilizar de desenhos para respondê-las. Seu objetivo é investigarmos os conhecimentos prévios dos alunos.

O instrumento abordava questões sobre o tema principal da atividade, que trata-se de um estudo sobre o formato da Terra a partir de investigações das sombras em diferentes localidades. Em outro momento, a atividade foi aplicada e conduzida pela pesquisadora. Foi entregue aos alunos, um texto, de autoria do autor do projeto, intitulado: “Uma viagem luminosa às sombras”, o qual aborda um diálogo estabelecido entre três irmãos que resolveram passar as férias em locais diferentes, sendo estes: São Paulo, Salvador e Macapá.

Eles observaram em determinada época do ano, que ao meio dia, em São Paulo não

havia projeção de sombra, em Salvador, uma pequena sombra se formava e em Macapá, havia a formação de uma grande sombra.

A história desencadeou um problema levantado pelos irmãos, cujos questionamentos foram: “Pode o mesmo Sol, na mesma data, no meio-dia de cada cidade, fazer com que em um lugar tenha uma grande sombra, no caso de Macapá, em outro, ter uma sombra não muito grande e em outro não ter sombra nenhuma? Será que vimos errado?”; indaga os irmãos aos alunos, para que eles busquem a resposta.

Após a leitura do texto pelos alunos, houve uma interpretação oral, com o objetivo de observar se o texto foi compreendido pelos mesmos. Foi pedido aos participantes da atividade que respondessem à pergunta, de acordo com a opinião que cada um tinha a respeito do assunto. Em grupo, as respostas foram socializadas. Após isso, foram entregues para cada equipe, materiais que os grupos utilizaram para dar uma explicação para o fato apresentado. Para esta atividade, cada equipe recebeu os seguintes de materiais: 1 placa plana com o mapa do Brasil, representando as cidades que estão presentes na história; 1 massa de modelar; 1 suporte com lâmpada. Cada grupo, manipulando os materiais, buscava respostas, dialogando com os demais. Após discussões, questionamentos e registros escritos foram feitos, pelos participantes.

As intervenções necessárias foram feitas ao longo do processo pela pesquisadora que ao final, sintetizou a discussão utilizando de um material um pouco diferenciado: o mapa da professora simulava a curvatura da Terra. O material do professor é diferenciado, para que leve os alunos a questionarem sobre o foco central do tema abordado.

Para finalizar, cada aluno respondeu novamente à questão, agora com elementos para (re) elaborar suas concepções e aprendizado. No dia seguinte à aplicação da atividade, a pesquisadora aplicou um pós-diagnóstico, nos mesmos moldes do anterior, para fins de comparação, com o objetivo de analisar em que medida e quais contribuições a atividade ofereceu aos alunos.

Análise e discussão do relato

A análise dos dados está pautada em relação a 2 eixos. No primeiro são analisados os dados relativos ao conteúdo de Astronomia, incluindo aí, análise do pré e pós diagnóstico e, um segundo, relativo à participação dos alunos na atividade.

Para apresentarmos os resultados relativos ao conteúdo de Astronomia, nos pautamos nos resultados apresentados nos diagnósticos, cujas questões foram

apresentadas anteriormente e a aplicação ocorreu em momentos anteriores e posteriores à atividade.

No que se relaciona ao pré-diagnóstico, apresentaremos a seguinte síntese: Em relação à primeira questão, a maioria dos alunos disse que para ter sombra “*é preciso ter Sol, luz*”; um quantitativo expressivo considerou que além de ter Sol e luz é preciso ter “*alguma coisa*” para fazer a sombra; ou seja, algum objeto. Relativo à questão B, desenharam a sombra referente aos bonecos, mas a maioria não justificou a forma do desenho. Muitos representaram a sombra de tamanhos diferentes, justificando porque as cidades eram diferentes. Houve uma concordância com a pergunta C, pela grande maioria dos alunos, mas as justificativas foram as mais variadas possíveis; uns atribuíram ao fato de o Sol estar em “*posições diferentes*”; outros, ao tamanho das pessoas e, outros, ao clima, pois afirmavam que “*em um lugar pode estar de Sol e outro nublado*”. Na questão D, houve um maior consenso na resposta de todos, pois desenharam um globo terrestre, com a localização de Uberlândia nele.

O pós-diagnóstico apresentava as mesmas questões que o anterior. Fizemos as seguintes análises: Na primeira questão, continuaram com a resposta que é necessário ter “*Sol, luz*”. Alguns acrescentaram que “*o Sol bate em algo e projeta uma sombra*”. Com a questão B, houve um grande consenso, pois desenharam as sombras dos bonequinhos de acordo com o que foi relatado no texto. A maioria também explicou o desenho. Na questão C, a maioria concordou com a resposta, e justificaram que depende da “*posição do Sol e da Terra*”. No que se refere à questão D, boa parte dos alunos seguiu os mesmos moldes do desenho do pré-diagnóstico.

Comparando os resultados dos pré e pós-diagnósticos, podemos analisar que a atividade em algumas questões como A, D, por exemplo, não apresentaram significativas mudanças nas respostas, mas em outras, como a questão C, por exemplo, mostrou que após a atividade, alguns alunos passaram a ter concepções diferentes; primeiro, eles atribuíam o tamanho da sombra ao tamanho do objeto, como afirmam no pré-diagnóstico de um aluno: “*Sim, porque a criança menor tem a sombra menor e a pessoa maior tem a sombra maior*”. No pós-diagnóstico, a resposta deste mesmo aluno para a mesma pergunta foi: “*Por que o Sol está em diferentes locais*”. Este aluno atribuíam o tamanho da sombra ao tamanho do objeto; depois relacionou que o tamanho da sombra é devido à posição do Sol, e não no objeto.

No que se refere a participação dos alunos na atividade, pautados em uma abordagem qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994), Carvalho (2006), verificada

através da filmagem da atividade, podemos observar que ela foi satisfatória, pois houve envolvimento ativo deles nas diferentes etapas do processo. A todo momento manipulavam os materiais, tentando encontrar uma resposta; com esta atitude, foi estabelecido diálogos e relações entre os membros do grupo. Outro fator que nos chamou a atenção, é que durante a intervenção da pesquisadora, os mesmos encontravam explicações para os questionamentos.

Em relação aos materiais, foi entendida a utilização de cada um, ao pegar a massa de modelar, foram representando os “irmãos da história” e localizando-os nas respectivas cidades na qual se encontravam. Um momento interessante observado por nós é que a maioria girava a fonte de luz e mantinham a placa plana (simulando a Terra), estacionária; quando perguntamos se quem girava era o Sol, eles afirmavam que “*não, era a Terra*”, atitude esta que nos leva a considerar que o aluno entende os conceitos aprendidos na escola, mas que na realidade, no seu dia a dia, o que ele observa é o Sol “*passando*” de um lado para o outro.

Podemos perceber nesta breve análise e discussão deste relato, que a atividade teve vários pontos positivos, principalmente quando permitiu aos alunos elaborarem suas respostas, socializar e expor suas idéias e estabelecerem estratégias, a fim de responderem às questões propostas. Podemos considerar como ponto negativo, o tempo na realização da atividade, pois é interrompido devido aos horários escolares; a estrutura escolar que não oferece ao professor um suporte para que a realização da atividade aconteça. Outro elemento é a quantidade de alunos por sala; um fator que dificulta a realização de atividades desta natureza.

Considerações

Esta atividade nos propiciou levar aos alunos uma proposta metodológica que venha a contribuir com o ensino de Astronomia, de forma diferenciada, da qual este ensino é proposto de forma dinâmica e dialogada. A atividade contribuiu para o estabelecimento de estratégias pelos alunos, com uma participação ativa e com o levantamento de hipóteses, que permitiram o diálogo e a interação entre os participantes, para a solução do problema apresentado.

No que se refere ao conteúdo de Astronomia, relativo à aprendizagem, o trabalho foi relevante, quando observamos a comparação das respostas dadas nos pré e pós-diagnósticos. A diferença na elaboração, redação das respostas, leva-nos a acreditar que esta atividade

instigou os alunos, contribuindo para uma mudança no seu pensar em relação a formação de sombras no planeta Terra.

As implicações de trabalhos desta natureza são relevantes, pois é uma forma de contribuir com as experiências de outros professores, bem como estabelecer diálogos a respeito das metodologias utilizadas pelos docentes. Pensamos que eles permitem ao professor estabelecer um novo olhar para com sua prática, considerando o aluno como um sujeito ativo e participante de seu processo de aprendizagem.

Referências Bibliográficas

AMARAL, P. **O Ensino de Astronomia nas séries finais do ensino fundamental:** Uma proposta de material didático de apoio ao professor. Dissertação de mestrado, 2008.102f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências). Programa de pós-graduação em Ensino de Ciências, UNB, Brasília/DF.2008.

BOGDAN,R.C.; BIKLEN,S.K. **Investigação qualitativa em educação:** Uma introdução à teoria e aos métodos. Tradução de Maria J.Alvarez, Sara B.dos Santos, Telmo M. Baptista. Portugal: Porto editora; 1994; 336 p., Tradução de: Qualitative Research for Education.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: ciências naturais. Brasília: MEC/SEF, 1998,138p.

Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>.>

Acesso em: 05/06/2010.

CARO, C.M.; PAULA,H.F.; SANTOS,M.B.L.; LIMA. M.E.C.C.; SILVA, N.S.; AGUIAR

JR.O.; CASTRO, R.S.; BRAGA, S.A.M. **Ciências** – proposta curricular. Belo Horizonte:Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2005

CARVALHO, A.M.P. ;Uma metodologia de Pesquisa para estudar os processos de Ensino e aprendizagem em salas de aula. IN: SANTOS,F.M.T.dos;Greca,I.M.(orgs).**A pesquisa em Ensino de Ciências no Brasil e suas metodologias.**Ijuí: Unijuí, 2006, p.13-48.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?;** Tradução de Vanise Dresch; Porto Alegre; Editora: Artmed; 1998, 7 ed. 193 p.

POZO, J.I. (Org) **A solução de problemas.** Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998. 177p.

POZO, J.I.; CRESPO, A.G. A solução de problemas nas ciências da natureza. In: POZO, J.I.(Org) **A solução de problemas.** Aprender a resolver, resolver para aprender. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.67-102.

VERIFICANDO AS CONCEPÇÕES DE ALUNOS A RESPEITO DE FENÔMENOS RELACIONADOS ÀS PROPRIEDADES COLIGATIVAS

E-mail: cinarademoraes@hotmail.com.

Cinara Aparecida de Moraes^{1*} (IC), Mariana Lopes Cabral¹ (IC), Jaqueline Fernandes Moura¹ (IC), José Gonçalves Teixeira Júnior¹ (PQ).

Palavras-Chave: propriedades coligativas, concepções de estudantes.

RESUMO

Neste trabalho foram analisadas as concepções de alunos do 2º ano do Ensino Médio, de uma escola pública de Ituitaba-MG, a respeito de fenômenos relacionados ao tema propriedades coligativas. A partir da análise de um questionário semi-estruturado, um grupo de bolsistas do PIBID (Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) elaborou um mini-curso sobre o tema, com o intuito de esclarecer algumas dúvidas que os alunos apresentaram. Este foi realizado utilizando-se de recursos diferentes dos que os estudantes geralmente estão acostumados, como vídeos, atividades experimentais e exemplos do cotidiano para instigar a curiosidade dos mesmos.

INTRODUÇÃO

Ainda hoje, nas escolas, o ensino de Química é muito centrado apenas nos aspectos matemáticos em detrimento de uma análise ao nível microscópico dos fenômenos observáveis. Além disso, esse ensino é desenvolvido quase sempre, com atividades de quadro e giz, o que acaba tornando-se cansativo e desestimulante para os estudantes. É preciso romper com as amarras deste ensino convencional tão focado na repetição, na fragmentação e no total esvaziamento de significados para os alunos (SANTOS, MALDANER, 2010, p. 15). Os professores necessitam buscar diferentes estratégias e situações no cotidiano dos alunos, a fim de desmistificar que tudo o que está relacionado à essa ciência é ruim e prejudicial.

É observável que os alunos em todos os níveis de ensino possuam algum tipo de concepção sobre propriedades coligativas, um tema pouco estudado, mas muito rico de situações presentes em seu cotidiano. O estudante observa a mãe que cozinha o feijão utilizando uma panela de pressão, verifica o gosto diferente de um café que foi requeentado e ainda percebe que as roupas secam no varal, dentre tantos outros fenômenos ligados a este tema.

¹ Faculdade de Ciências Integradas do Pontal – Universidade Federal de Uberlândia (FACIP-UFU)

Porém, muitas vezes os estudantes apresentam explicações para estes fatos diferentes das aceitas pela academia. Diferentes pesquisas mostram que reestruturações e mudanças conceituais identificadas nas ciências podem acontecer também na educação se as concepções sobre a natureza que os alunos trazem para a sala de aula forem tomadas como ponto de partida para a sua aprendizagem. (BORGES, 2007, p. 87)

Segundo Driver (1988), são as construções mentais elaboradas pelos estudantes para explicar determinado fenômeno que permitem a interpretação de situações novas, influenciando inclusive a observação e interpretação a partir do que se conhece ou reconhece. Assim, faz-se necessária a intervenção do professor, sendo mediador no processo de ensino-aprendizagem, explicitando, trabalhando e facilitando a compreensão de conceitos que, antes pareciam confusos ou inexplicáveis.

Nesta perspectiva, este trabalho apresenta os resultados de uma investigação realizada com um grupo de alunos do 2º ano do Ensino Médio. A partir das concepções dos mesmos de como ocorrem alguns fenômenos como evaporação, ebulição e congelamento de líquidos puros. Além disso, é objetivo deste trabalho analisar como essas idéias alternativas acabam influenciando na aprendizagem do conceito científico.

Através do que foi abordado no mini-curso, pode-se alcançar o objetivo de fazer com que os alunos começassem a (re)formular conceitos científicos básicos sobre os fenômenos analisados, os quais estão muito presentes em seu cotidiano.

METODOLOGIA

Nessa investigação, para verificar as concepções de estudantes do 2º ano do Ensino Médio a respeito de alguns fenômenos relacionados às Propriedades Coligativas, foi elaborado um questionário semi-estruturado que contava com perguntas referentes às situações relacionadas às Propriedades Coligativas. O questionário foi respondido por 14 alunos do 2º ano do Ensino Médio com idade entre 15 e 17 anos, de uma escola pública de Ituiutaba-MG. Os questionários respondidos foram lidos, as respostas analisadas e agrupadas por categorias de modo que fossem detectadas as informações ou dados que ocorrem com maior frequência.

A partir dos resultados verificados nos questionários e nas concepções dos estudantes a respeito de situações relacionadas às Propriedades Coligativas, foi elaborado o mini-curso no sentido de superar algumas concepções apresentadas pelos alunos sobre o mesmo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O tema Propriedades Coligativas está presente em todos os livros didáticos aprovados pelo PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio). Na maioria dos casos, após o conteúdo de Soluções, nos capítulos dedicados ao 2º ano

do Ensino Médio. Este é um tema muito rico de situações que podem ser relacionadas ao cotidiano, mas percebe-se que é pouco trabalhado nas Escolas da rede estadual – mesmo sendo assunto considerado obrigatório dentre os listados pelo CBC (Conteúdos Básicos Comuns de Química, do Estado de Minas Gerais). Talvez a não abordagem deste assunto durante o Ensino Médio seja justificada pela sua dependência de outros temas de Química, como Soluções, Interações Intermoleculares, Ligações Químicas, dentre outros pré-requisitos. Para facilitar a apresentação dos resultados, cada questão será analisada aqui em separado.

Por que uma roupa molhada, quando exposta ao tempo no varal, fica seca?

Esta questão teve como objetivo avaliar como os alunos entendiam o processo de secagem da roupa, que é muito comum em seu cotidiano. A resposta dada por 7% dos estudantes foi: “porque ocorre uma troca de ar. O ar quente penetra na fibra da roupa e fica armazenando lá até que a roupa seque.”. Percebe-se nesta resposta que os estudantes propuseram uma explicação mais microscópica da realidade, onde pensaram nas fibras das roupas, algo que é invisível e imperceptível. Já 43% dos alunos deram respostas muito simples, sem tentar construir uma explicação para o fenômeno, como por exemplo: “a água evapora quando é exposta ao tempo, deixando a roupa seca.”. A maioria dos alunos (50%) afirmou que a evaporação da água é causada pelo calor proveniente do Sol.

Percebe-se que todas as respostas possuem no geral uma única explicação e que não estão muito distante das idéias aceitas pela sociedade científica. Como pode ser percebido na explicação encontrada em um livro didático utilizado pela maioria das escolas da região. No líquido independente da temperatura as moléculas estão sempre em movimento, por isso as partículas escapam do líquido e passam para a fase de vapor, ao aumentar a temperatura, as moléculas ficam mais agitadas e se evaporam mais facilmente. (FELTRE, 2004)

Por que quando estamos preparando o café, ao colocarmos açúcar na água que está fervendo, a mesma pára de ferver?

Como pode ser observada na Tabela 1, igual quantidade de alunos (28,6%) responderam que o açúcar está em temperatura ambiente. Isso demonstra que esse grupo de alunos acredita que a água só vai voltar a ferver quando o açúcar estiver na mesma temperatura que ela.

Tabela 1: Porcentagem de respostas à questão: “*por que quando estamos preparando o café, ao colocarmos açúcar na água que está fervendo, a mesma pára de ferver?*”

Categorias	Porcentagem
Por ter adicionado mais uma substância à água.	14,3%
Por ter adicionado à água uma substância diferente, com moléculas diferentes.	21,4%
“Porque o açúcar atrapalha na fervura.”	28,6%
Porque o açúcar está em temperatura ambiente.	28,6%
Porque o açúcar resfria a solução e possui maior ponto de ebulição.	7,1%

Já o fato de alguns estudantes acreditarem que a adição de açúcar resfria a solução (7,1% das respostas), é uma concepção errônea, diferente do que a ciência explica e, por isso, necessitaria de um investimento maior do professor utilizando, por exemplo de situações práticas onde os alunos pudessem medir a temperatura do sistema antes e após a adição do açúcar.

A água sob pressão atmosférica ao nível do mar é de 1 atm (760 mmHg) e entra em ebulição quando sua pressão de vapor se iguala à pressão externa, isso ocorre a uma temperatura de 100 °C. Quando a água está em ebulição é adicionado sobre esta um soluto não volátil, neste caso – o açúcar, a solução resultante possui uma pressão de vapor menor do que os 1 atm, portanto a ebulição é interrompida. A água desta solução somente voltará a entrar em ebulição quando receber energia suficiente para que sua pressão de vapor volte a se igualar à pressão externa, o que ocorre a temperatura superior a 100 °C (REIS, 2004, p. 296).

O que faz a panela de pressão cozinhar os alimentos mais rapidamente?

Esta questão tem por objetivo verificar as idéias que os alunos formulam sobre o funcionamento da panela de pressão, que podem ter origem em diálogos que ouvem de familiares, quando usam deste tipo de panela para cozinhar os alimentos. É possível verificar que a maioria dos estudantes (57,1%) acredita que a panela de pressão cozinha mais rápido devido a pressão da panela aumentar a temperatura do sistema. Outros 37,7% afirmam que, a pressão faz com que “a água evapore e o vapor da água cozinha os alimentos.” Ainda 7,1% acreditam que a panela de pressão “esquenta” mais rápido. Com esta questão pode-se verificar que a maioria dos estudantes possuem concepções bem próximas da forma como a ciência explica esse fenômeno.

As panelas de pressão são recipientes bem fechados, que conservam o calor e provocam um aumento na pressão interna. Isso ocorre, pois, ao aquecer a panela, a água começa a evaporar e a pressão de seus vapores se soma com a pressão do ar já existente, resultando uma pressão interna total maior do que a externa. Assim, no interior dessas panelas, a água entra em ebulição a uma temperatura próxima de 120°C, e por isso, os alimentos cozinham mais rápido. (FELTRE, 2004, p. 64)

Por que ao tirarmos uma garrafa de cerveja do congelador, pode ocorrer um congelamento do líquido quando tiramos a tampa da garrafa?

Esta questão foi levantada com os alunos por ser algo do cotidiano dos mesmos. Segundo os conceitos científicos: “na garrafa fechada a pressão interna mantém a bebida no estado líquido, ao abrir a garrafa a pressão interna diminui, pois parte do gás escapa e a bebida passa para o estado sólido”. Comparando-se as respostas dadas pelos alunos, nota-se diferentes concepções. A maioria das respostas não utiliza a variação da pressão nas justificativas. 50% dos estudantes afirmaram que esse fenômeno ocorreu devido a “um choque térmico, por estar em temperatura baixa na geladeira e depois a temperatura aumenta em contato com a mão.” Da mesma forma 14,3% dos alunos acreditam que ocorreu mudança de temperatura. Outros 14,3% afirmam: “porque ocorreu transferência de estado.” Há ainda dentre os que responderam o questionário, 14,3% que acreditam: “porque ele pode ter pegado no meio da garrafa e isso deixou a cerveja congelada.” E por fim 7,1% atribuem ao fato da cerveja congelar “pela transferência de temperatura em contato com o corpo humano.” Essas explicações são aceitas pelo senso comum, onde atribuem explicações focadas na variação da temperatura, porém sabemos que o calor é uma transferência de energia de um meio com maior temperatura para outro de menor temperatura. Logo, se a temperatura da mão é maior do que a da garrafa, isso causaria um fenômeno contrário ao que é observado.

Explique por que em locais como o Pico da Neblina (que é o local mais alto do Brasil – quase 3 Km de altura) a água ferve a temperaturas abaixo de 80°C?

À medida que subimos, a pressão atmosférica é menor, e quanto menor a pressão mais facilmente a água consegue se evaporar. Por isso que em lugares de grandes altitudes, como o caso do Pico da Neblina, as substâncias entram em ebulição a temperaturas mais baixas que ao nível do mar (pressão de 1 atm), onde a água pura ferve a 100 °C. As respostas dadas pelos alunos estão apresentadas na tabela 2.

Tabela 2: Porcentagem por que em locais como o Pico da Neblina (que é o local mais alto do Brasil, quase 3 Km de altura) a água ferve a temperaturas abaixo de 80°C?

Categorias	Porcentagem
Porque quanto mais alto menor é a temperatura.	35,7%
Porque a pressão é maior do que ao nível do mar.	28,6%
Devido à pressão atmosférica.	7,1%
“Porque a altura de 3 Km a pressão da atmosfera é maior.”	7,1%
Porque a pressão atmosférica é menor, quanto maior a altitude.	7,1%
Em branco.	14,3%

Das categorias analisadas na maioria delas os alunos se refere à pressão, diferente do que foi percebido na questão da cerveja. Isso mostra que quando se fala de altitude, é mais comum associar à pressão do que relacionar variação de temperatura à pressão. A maioria dos alunos (35,7%) responderam que, “quanto mais alto menor é a temperatura”, onde eles associam a baixas temperaturas a lugares mais altos. Era esperado que os estudantes associassem que, como o ponto de ebulição das substâncias depende da pressão atmosférica local, em lugares de grandes altitudes, as substâncias entrassem em ebulição a temperaturas mais baixas que ao nível do mar.

O mini-curso proposto

Para a realização do mini-curso, iniciou-se com uma problematização, onde se explorou as concepções prévias que os alunos trazem sobre questões relacionadas ao fenômeno de ebulição e congelamento de líquidos puros, através de perguntas. Após os alunos tentarem responder às perguntas, realizou-se um experimento para discutir ebulição, onde se aqueceu um tubo de ensaio contendo água até que a mesma começasse a ferver. Adicionou-se um pouco de açúcar e observou-se que era cessada a ebulição por um pequeno espaço de tempo. Esse experimento foi discutido com alunos e logo após passou-se um vídeo no qual se explicou o funcionamento da panela de pressão. Em seguida foi feito um breve comentário sobre o mesmo e abriu-se espaço às perguntas e dúvidas dos alunos.

Para abordar o congelamento, os estudantes realizaram um experimento onde colocaram sal sobre um cubo de gelo, firmando em seguida, um barbante sobre o sistema. Notaram que, o barbante “grudava” no gelo e isso acontece porque ocorre uma diminuição na temperatura da mistura de gelo e sal. Para ilustrar, citaram-se como exemplo o fato de nos países de clima frio as pessoas possuírem o hábito de jogar sal de cozinha na neve acumulada nas calçadas e nas ruas, porque a mistura tem um ponto de fusão menor que o da água pura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciar-se uma aula é importante verificar as informações que os estudantes trazem sobre determinado assunto, pois com isso pode-se demonstrar aos alunos que a ciência não está distante dos fatos que ocorrem a todo tempo a sua volta. É fato que as idéias alternativas que os estudantes possuem acabam influenciando na aprendizagem de conceitos científicos. Quando o professor conhece essas dificuldades, antes de planejar sua aula, é possível analisar diferentes situações e colocar em xeque as explicações do senso comum. No caso específico deste trabalho, através da execução de um mini-curso sobre as Propriedades Coligativas, a metodologia proposta foi através de exibição de vídeo e de execução de experimentos simples, para explicar fenômenos do cotidiano, a fim de que os alunos pudessem reconstruir e reformular as explicações que trazem para as escolas.

AGRADECIMENTO

Agradecemos a CAPES pela bolsa, à Escola Estadual Coronel Tônico Franco, nas pessoas da direção, supervisão e funcionários. À professora supervisora do PIBID/FACIP-UFU do subprojeto da Química, Rívia Arantes Martins.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORGES, R. M. R. *Em debate: cientificidade e educação em ciência*. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, 118p.
- DRIVER, R. Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 6 (2), 1988.
- SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. *Ensino de Química em Foco*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. 368p.
- FELTRE, R. *Química*. 6ª Ed. São Paulo: Moderna, 2004, p.59-86.
- REIS, M. *Química Integral*. Nova Ed. São Paulo: FTD, 2004, p.287-296.

VIVÊNCIAS E PERCEPÇÕES DO ESTÁGIO I

patricialima.mat.ufu@hotmail.com

Patricia Trindade Araujo Lima

Mirian Maria Andrade

Douglas Fonseca da Silva

Resumo

O presente artigo visa compreender as práticas de formação de professores de matemática, através da observação dos processos de desenvolvimento do estágio supervisionado I em contextos escolares próprios do momento num processo efetivo de movimento. Procurará destacar a diversidade e a natureza das ações desenvolvidas neste processo de formação inicial. O estágio supervisionado é um valioso instrumento para a formação de professores, pois a partir do mesmo obtêm-se informações que possibilitam a compreensão do ensino de matemática como um fenômeno de natureza complexa, potencialmente dinâmico que requer múltiplos olhares, em situações historicamente determinadas e nas relações estabelecidas nos contextos sociais das escolas, das salas de aulas, das aulas independentemente dos espaços constituídos na sociedade.

Palavras-chave: Professor. Estágio Supervisionado. Licenciatura em Matemática.

Contexto

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a forma como a Matemática é ensinada, atualmente em sala de aula não permite que o aluno pesquise e investigue. O professor faz questão de preparar a aula com antecedência e como consequência, o ato de pensar matematicamente é escondido do aluno e o único que realmente conhece a dinâmica do processo é o professor que guarda para si a emoção da descoberta. O aluno simplesmente presencia uma solução bonita e eficiente, sem apresentar dúvidas, levando-o a acreditar que um dia ele também irá conseguir resolver um problema com tal elegância. Porém ele não percebe que nenhum verdadeiro matemático sabe resolver um problema antes de tentar resolvê-lo.

A matemática está presente em todos os afazeres do cotidiano da vida das pessoas e também é importante na construção do cidadão. Ela ajuda as pessoas a desenvolverem o raciocínio lógico, ou seja, faz com que elas construam seu próprio conhecimento e desenvolvam cada dia mais suas competências e habilidades.

Existe uma grande necessidade dos professores de matemática compreenderem a mesma como uma disciplina do processo de investigação e resolução de problemas, pois o objetivo do ensino da Matemática é que os alunos tenham legítimas experiências matemáticas. Tais experiências devem se caracterizar pela identificação de problemas, solução desses problemas e troca de experiências entre o grupo de alunos sobre a legitimidade das soluções propostas.

Por essa razão, após um período de graduação, o futuro professor tem, finalmente, a oportunidade de entrar dentro de uma sala de aula, colocando em prática os conhecimentos que adquiriu nos primeiros anos do curso, testando as teorias, expectativas e representações que foi construindo ao longo do mesmo, e fazendo pequenos ensaios rumo à edificação de um estilo próprio de atuação como docente.

Surgindo assim, o estágio supervisionado como o culminar da formação inicial de professores e, para muitos dos discentes das licenciaturas, como o primeiro “mergulho” no mundo da docência, e tornado um dos momentos mais importantes do desenvolvimento profissional dos futuros docentes. É um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer futuro professor, à qual, durante o estágio, o candidato a professor constrói o seu próprio repertório de competências, habilidades e conhecimentos, além de desenvolver a sua capacidade de avaliação profissional de uma forma mais rápida e intensa do que em qualquer outra etapa do seu desenvolvimento profissional.

A teoria é uma ferramenta essencial na vida do indivíduo para a consolidação da prática. Assim, o Estágio Supervisionado adquiriu um papel substancial no processo de graduação, pois, caracteriza-se como a prática em meio à aprendizagem na sistematização curricular.

Ao entrar dentro de sala de aula e o diálogo com a própria ação permitem a tomada de consciência das exigências, dificuldades, desafios e olhar observador que a profissão lhes reserva, bem como das limitações e potencialidades do próprio formando. O envolvimento do estagiário num conjunto de papéis, atividades e responsabilidades, de âmbito e natureza diversa, em interação com diferentes pessoas, fazem do estágio um

espaço privilegiado do desenvolvimento pessoal e profissional dos candidatos a professores.

Dentre esses desafios, exigências, olhar observador contidos nesta sua iniciação à prática profissional docente, destacam-se os conhecimentos adquiridos, os procedimentos, as rotinas e as destrezas que são esperados que o aprendiz assimile e passe a dominar, aplicando-os nos diferentes momentos de atuação, seja na sala de aula, na sala de professores, ou nos diferentes espaços escolares e também na interação com diversas pessoas, sejam elas, alunos, colegas de trabalho, pais/encarregados da educação, funcionários, membros do Conselho Executivo e outros.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais tem que haver algumas mudanças em relação aos conteúdos curriculares, ou seja, em vez de sempre aplicar uma série de exercícios para os alunos e assim tornar a matemática uma disciplina que tira o interesse desses, os professores necessitam buscar meios para que os mesmos desenvolvam as capacidades que permitam que eles produzam e usufruam dos bens culturais, sociais e econômicos.

Qualquer que seja a disciplina pedagógica sempre são usados os conteúdos. Os fatores que diferenciam esses conteúdos são as maneiras que são atribuídas no contexto escolar.

Desenvolvimento

O estágio supervisionado é realizado na escola e abrange as dimensões pedagógicas, avaliação, sala de aula, metodologias de ensino e aprendizagem, dimensão organizacional (à qual envolve questões administrativas e financeiras), relações com os órgãos dos sistemas de ensino, composição de turmas, projeto político pedagógicos, dimensão profissional, relação professor-aluno, onde são envolvidos a formação continuada, condições de exercício profissional, postura do professor, e também a dimensão social na qual são envolvidas a comunidade, a cidade, os órgãos do governo de poder político e social, entre outros.

De acordo com Libâneo (1998, p. 178), diagnóstico é um levantamento de dados e informações que servem para obter uma visão de necessidades e problemas da escola e também facilitar a escolha de alternativas de solução.

Para Vasconcellos (1995, p. 160) fazer diagnóstico vai muito além das críticas e

apontar defeitos. Segundo ele é preciso conhecer as forças do inimigo e identificar tanto os fatores dificultadores quanto os facilitadores. Afirmar ainda que um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação.

Quando estamos realizando um estágio, precisamos planejar e replanejar continuamente para assim atingir nossos objetivos e também para que possamos refletir sobre o dia-a-dia escolar, visando corrigir os desvios do processo para que o diagnóstico da escola se torne uma base importante para o desenvolvimento do estágio.

Como o estágio é uma fase de aproximação e intervenção na realidade, então o diagnóstico da escola servirá para o estagiário sentir a estrutura, a organização e o funcionamento da unidade escolar. É por essa razão que é de suma importância observar atentamente os hábitos, a cultura e a rotina da escola trabalhada.

Para fazer o diagnóstico é preciso verificar o funcionamento da escola, isto é, observar o movimento acontecendo na entrada dos alunos, no pátio, na sala de aula, na hora do recreio e na saída. Entretanto, o diagnóstico requer um olhar observador na hora de verificar quais as reações da população escolar diante das mudanças, inovações e demais acontecimentos. É preciso ainda levar em consideração os aspectos sociais e religiosos, datas comemorativas, reuniões de pais e aspectos particulares de cada escola, seus turnos, períodos.

Enfim para que o estágio venha a ter um bom resultado, é preciso que o observador tenha conhecimentos teóricos sobre a escola e sua função escolar, para que ele realize uma análise mais concreta. Assim, o estágio pode ser a oportunidade de começarmos a pesquisar nossa prática docente e o espaço onde esta acontece.

O estágio também é muito importante para o futuro professor começar a observar a relação com os alunos na classe, um lugar onde inevitavelmente há relação com os alunos, pois nela o professor explica, pergunta, responde, informa, isto é, se comunica verbalmente ou não verbal de diversas maneiras. Os alunos, por sua vez, escutam, perguntam, respondem e também se comunicam de maneiras variadas, uma vez que dizem algo enquanto aguardam e também enquanto estão distraídos.

A função do professor enquanto profissional do ensino é ajudar os alunos em seu aprendizado sendo um professor mediador e, buscar o êxito e não o fracasso. Para que um professor seja um modelo de identificação, ele deve ser em primeiro lugar um bom professor e ser considerado como tal pelos alunos.

O modo como o professor ministra suas aulas implica em efeitos que podem ser positivos ou negativos, isto é, se o aluno aceita ou recusa suas atitudes e seus valores, reforça o interesse ou desinteresse pelo aprendizado. Portanto, a disponibilidade, o interesse manifestado por todos os alunos, a paciência e a boa preparação das aulas se torna uma grande influência para uma relação professor-aluno.

Para alguns estagiários, o estágio ajuda a observar que o professor deve ver sua profissão como uma oportunidade para ajudar e servir aos outros, e ainda acreditar que os mesmos têm a responsabilidade ética e moral de se fazerem conscientes do impacto que eles têm sobre os alunos. Devem ainda se considerarem como modelos de identificação e em aceitar as responsabilidades que essa percepção de si implica.

A relação do professor com os alunos tem dimensões distintas que podem se reduzir ao tipo de relação-comunicação mais pessoal, ou seja, reconhecer êxitos, reforçar a autoconfiança dos alunos, sempre manter uma atitude de respeito e amizade; e também a orientação apropriada para o estudo e o aprendizado: criar e comunicar uma estrutura que facilite o aprendizado, caracterizando assim, uma docência eficaz.

O professor tem que ter em mente que seus alunos possuem necessidades, sentimentos, curiosidades, desejos, embora muitas vezes não tenham uma consciência clara deles e não os expressam, e até presumam não tê-los. Os alunos precisam se sentirem livres para errarem e aprenderem com seus erros, para assim perderem o medo e a angústia, e crescerem pessoalmente, seja no emocional, no social ou no cognitivo.

Se o professor deseja que seu aluno pense, então ele precisa dar a oportunidade e a ocasião para o aluno pôr em prática suas capacidades. Perguntas orais feitas na sala de aula merecem atenção especial e até podem ser pensadas e preparadas de antemão. Por isso é preciso estar consciente das diversas funções e dos diversos modos de formular tais perguntas. É preciso levar em consideração o fato de que os alunos trazem para a escola conhecimentos, ideias e instituições construídas através das experiências que vivenciam em seu cotidiano.

Portanto o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento, fazendo de sua aula um desafio e não uma cantiga de ninar, onde os alunos cansam, ao invés de dormir e cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

Conclusão

Portanto, a prática do Estágio Supervisionado é essencial para a aquisição da prática profissional. Os educadores estão frente a novas realidades sociais desafiadoras. A sociedade contemporânea, ao mesmo tempo que se globaliza, que cria novos patamares de progresso material, amplia também a exclusão social. A escola atual, está ligada no mundo econômico, político, cultural. A luta contra a exclusão social e por uma sociedade justa, uma sociedade que inclua todos, passa fundamentalmente pela escola, passa pelo trabalho dos professores.

Para isso, são necessários pedagogos escolares, com competência para coordenar e fazer funcionar uma escola interdisciplinar, coletiva, propondo o projeto pedagógico, articulando o trabalho de vários profissionais, liderando a inovação, que saiba fazer a produção da teoria e da prática através da própria ação pedagógica, ou seja, que torne a organização escolar um ambiente de aprendizagem, um espaço de formação contínua, no qual os professores refletem, pensam, analisam, criam novas práticas, como pensadores e não como meros executores de decisões burocráticas.

Também é preciso que os futuros professores estejam bem preparados, eticamente, comprometidos, que tenham um envolvimento no projeto da escola e na execução e avaliação desse projeto. Se o professor perder o significado do seu trabalho, ele perde a identidade da sua profissão e, dessa forma, ele perde um pedaço importante da sua existência, que é o trabalho cotidiano e, mais que isso, a sua dignidade de pessoa. Ser professor é um privilégio, pois, cuida da humanização e da dignidade das pessoas.

Desta forma, o estágio pretende, que os futuros docentes tenham um olhar observador e aprendam a construir seus próprios conhecimentos tornando a matemática mais dinâmica, onde os alunos possam investigar, onde eles tenham curiosidades. Assim não somente vão se limitar a “ensinar”, mas sim estabelecer uma troca de conhecimento que deverá ser bastante útil para sua futura atuação dentro de sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática. Ensino Fundamental*. Brasília, 1997.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA/ SECRETARIA DA EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? – novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

VASCONCELOS, C. dos S. *Algumas observação sobre mudança na prática da avaliação*. *Revista de Educação-AEC*, Ano 24, n.90, jan./mar., 1995.

**VIVÊNCIAS EM FORMAÇÃO CONTINUADA II: CONCEPÇÕES
DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM**
camargoemartins@uol.com.br

Cláudia Rodrigues de Camargo Martins
Mestranda PPGED/UFU
Profª Drª Olenir Maria Mendes
FACED/UFU
olenir@ufu.br

Vanessa Cristina Sousa Prado
Pedagogia/UFU v.cprado@yahoo.com.br
Profª Ms. Fernanda Duarte Araújo Silva
FACIP/UFU
fernandaduarte@pontal.ufu.br

Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE/ PPGED/Linha
Saberes e Práticas Educativas

RESUMO:

Esse trabalho é parte de uma pesquisa desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional – GEPAE, vinculado à Universidade Federal de Uberlândia, que apresenta resultados parciais de estudos desenvolvidos com sujeitos que participaram do segundo ano de oferecimento do curso de extensão, intitulado **Vivências em formação continuada II: Encontros e Desencontros da Avaliação Educacional**, no ano de 2009, por meio do Programa de Extensão Integração UFU/Comunidade – PEIC, com carga horária de 60 horas. Tivemos como objetivo geral identificar a influência de um curso de extensão no processo de formação continuada de professores da educação básica e superior da rede de ensino de Uberlândia e região acerca das concepções de avaliação. Em linhas gerais, os diálogos tecidos nesse trabalho nos levaram a perceber que ainda precisamos avançar em nossas concepções de avaliação., com intuito de concretizarmos outras práticas no cotidiano das instituições escolares.

Palavras Chave: Avaliação Educacional; Formação Continuada; Práticas Avaliativas
CONTEXTO DO RELATO

A busca pela compreensão das concepções de avaliação presentes nas práticas avaliativas exercidas em escolas públicas e privadas de Uberlândia-MG impulsionou o desenvolvimento desta pesquisa que teve como premissa identificar, discutir e analisar as concepções iniciais e finais, de professores da rede pública de Uberlândia, participantes do curso de extensão denominado *Vivências em formação continuada II: Encontros e Desencontros da Avaliação Educacional*.

O intuito desse curso foi desenvolver um processo conjunto entre universidade e escolas públicas no trabalho de fortalecimento da formação continuada de professores(as) concernente aos fundamentos e práticas da avaliação educacional, por meio de reflexões, discussões, troca de experiências e estudos teóricos coletivos sobre avaliação educacional. Seu desenvolvimento se deu tendo como base vivências de situações práticas de avaliação. Os instrumentos utilizados para avaliar foram compreendidos como recursos de coleta de dados sobre a aprendizagem das (os) cursistas. Para tanto, buscamos criar possibilidades de vivenciar experiências como meio de acompanhar o processo de aprendizagem e de informação sobre os conhecimentos e as condutas apreendidas no curso. Pretendíamos vivenciar uma cultura avaliativa que privilegiasse nossas concepções (Mendes, Duarte e Martins, 2009).

Sobre o perfil dos participantes elencamos informações observáveis como: se inscreveram no Curso 39 pessoas. Desse universo, responderam ao questionário inicial, 28 mulheres e 06 homens. O grupo de mulheres se encontrava em uma faixa etária entre 18 e 54 anos de idade, formado, basicamente, por estudantes em processo de formação inicial e por profissionais já atuantes que buscavam formação continuada. Desses cursistas vinte trabalhavam; treze apenas estudavam.

DETALHAMENTO DAS ATIVIDADES

Ao longo dos encontros foram realizados estudos com o objetivo de possibilitar uma fundamentação teórica sobre avaliação e seus condicionantes sócio-históricos. Assim, as reflexões além de vivências, aconteceram por meio de aula expositiva dialogada, debates, leituras e análises de situações avaliativas dilemáticas. O Curso baseou-se em encontros com as seguintes temáticas: Impressões e expressões acerca da avaliação educacional; Avaliação e ideologia: a lógica excludente da avaliação na relação com a lógica escolar; A cultura da avaliação: nota, reprovação e classificação; Os instrumentos clássicos de avaliação: a prova em destaque; Avaliação Sistemática; Planejamento e avaliação; Avaliação Formativa: experiências alternativas de avaliação; Relação Escola / Família e Avaliação e, por fim o encontro Avaliando a avaliação, o qual teve a intenção de colher dados para compreender a influência do curso nas concepções dos(as) cursistas.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DO RELATO

COMO OS SUJEITOS ENTENDIAM A AVALIAÇÃO NO INÍCIO DO CURSO E COMO TERMINARAM ENTENDENDO...

Para começar o curso, logo no primeiro dia, perguntamos sobre como os

cursistas entendiam avaliação. E ao final, no último dia da formação continuada, retomamos essa pergunta, questionando novamente sobre como os cursistas estariam entendendo a avaliação depois das discussões, vivências e estudos realizados. As respostas, registradas pelos próprios cursistas, foram, então, utilizadas como objeto de nossas análises e reflexões.

Ao analisarmos as respostas iniciais dos cursistas, percebemos que alguns deles enfatizaram que a avaliação deve ser compreendida como um processo que deve ocorrer durante todo o ano, com o objetivo de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, como demonstram as seguintes afirmações:

Considero a avaliação como um processo. (Cursista 2)

Ver a avaliação na vida pessoal e profissional como um processo contínuo. (Cursista 7)

Encontramos também sujeitos que destacaram a função da avaliação como forma de redirecionar o trabalho desenvolvido em sala de aula:

Avaliação é um processo inacabado. Os resultados da avaliação serão como uma bússola que indicará os novos caminhos que deverão ser percorridos, as estratégias que deverão ser implementadas. (Cursista 1)

O ato avaliativo pode ainda mudar a "roupagem" e fazer parte do educacional de uma maneira mais prazerosa e dinâmica. (Cursista 5)

Nas análises realizadas das respostas dos sujeitos sobre avaliação, encontramos, ainda, sujeitos que mencionaram a função de controle e medição:

Muitas vezes a falta de incentivo, seja ele governamental, escolar, docente, discente, barra a criatividade nos critérios de avaliação, nos tornando mecânicos ao avaliar, utilizando as provas. (Cursista 29)

Vale destacar que, na perspectiva dos cursistas, eles chegaram com uma concepção ampla de avaliação e consideraram o caráter processual da avaliação. Representou uma pequena minoria, os que ainda entendiam a avaliação como forma de controle e medida atendendo ao propósito de classificar os alunos ao final do ano letivo. Apesar desta perspectiva, a qual demonstra avanços para o campo da avaliação, sabemos que se por um lado, desejamos e concebemos uma avaliação que permeia todo o processo de ensino e de aprendizagem, por outro lado, ao praticar avaliação, esse aspecto processual se perde pelo caminho, pois as nossas práticas processuais ainda se encontram em construção. Aqui também cabe uma análise das condições e do papel excludente da avaliação na sociedade capitalista.

Ao analisarmos os registros dos cursistas feitos no último dia de encontro,

conseguimos identificar quatro categorias de respostas quais sejam:

1- Os que entendem que a avaliação não deve ser compreendida como forma de punição:

A avaliação não precisa ser punitiva, triste, dolorida. Ela pode e deve ser um processo de crescimento, onde errar é na verdade acertar e isso vai depender de como vou “enxergar” o outro. (Cursista 11)

2- A avaliação como processo contínuo:

A avaliação deve ser um processo contínuo, sem restrição, servindo como ponto de partida para as intervenções necessárias para o processo de ensino aprendizagem. (Cursista 17)

3- Avaliação como elemento essencial para a formação dos sujeitos:

A avaliação é um instrumento para construir a aprendizagem, capaz de promover o indivíduo, para emancipar e não alienar. (Cursista 22)

4- Os que destacam as diversas modalidades de instrumentos avaliativos:

Existem várias formas de avaliação: registros, provas, dinâmicas, etc. (Cursista 15)

As reflexões construídas com os cursistas ressaltaram para nós que a avaliação deve ser compreendida como uma ferramenta importante no acompanhamento da aprendizagem dos estudantes e não mais como um instrumento de controle no interior da sala de aula. Precisamos assim, construir um novo paradigma de educação em que o professor compreenda fatores como: os limites e as possibilidades da sociedade capitalista; a necessidade dos aspectos formativos avaliativos sobreporem-se aos técnicos; que o processo de avaliar seja entendido como prática de investigação e não de classificação; que o ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno com suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética) e que a avaliação sirva a formação e só posteriormente à certificação (Mendes, 2006).

CONSIDERAÇÕES

Historicamente, a avaliação educacional tem exercido a função de classificar e segregar os alunos que supostamente sabem daqueles que não conseguiram atingir os resultados esperados. Aquilo que comumente chamam de avaliação na verdade se limita, simplesmente, à aplicação e aos resultados de exames, testes, provas e outros instrumentos pontuais objetivando apenas a promoção e/ou reprovação do examinado. LUCKESI (1999, p. 92) afirma que

... o conceito verificação emerge de determinações da conduta

de, intencionalmente, buscar “ver se algo é isso mesmo...”, “investigar a verdade de alguma coisa...” A dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou “não se vê” alguma coisa. E... pronto! Por si, a verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas.

Tal afirmativa contribui para o entendimento de que o ato de verificar tem sido histórico e culturalmente disseminado como avaliação da aprendizagem. Considerando essa pedagogia do exame e a verificação e a memorização como fontes únicas de obtenção de dados sobre o rendimento escolar dos alunos, podemos entender as “marcas” deixadas pela avaliação no percurso escolar dos cursistas aqui mencionados. Avaliar implica em tomada de decisão, trata-se de um processo cuja complexidade não se reduz somente a mensuração.

A avaliação diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. (idem, p. 93)

O modelo de avaliação, que por muito tempo se fez presente e que, de certa forma ainda continua, concebia e concebe a avaliação como simples ato de verificar aquilo que o aluno aprendeu, não oportunizando, àqueles que não conseguiram o resultado esperado, possibilidades de rever o conteúdo trabalhado. Essa concepção de avaliação reforça uma cultura que, de modo geral, pratica uma avaliação autoritária que se realiza dentro de um modelo teórico de compreensão que pressupõe a educação como um mecanismo de conservação e reprodução da sociedade.

Como afirma Vasconcellos (2000), o problema da avaliação é muito sério, porque ela é a parte do sistema educacional que impõe o individualismo, a competitividade e a alienação dentre outros, e não se reduz apenas à série, curso, provas ou escola. Para esse autor, o processo de transformação do modelo de avaliação pauta-se no querer, no desejar, no compromisso efetivo e na vontade política.

Na verdade, entendemos que a avaliação necessita transformar-se em um instrumento dialético de avanço e de reconhecimento dos caminhos a serem trilhados tanto pelo aluno quanto pelo professor (Luckesi, 1999). A avaliação formativa, nesse contexto, se coloca a serviço de um processo de ensinar que objetiva a aquisição e a incorporação do conhecimento pelo discente, focada na aprendizagem e não meramente depositária.

Pelos registros dos cursistas, pela dinâmica sócio-política e pelas produções teóricas e acadêmicas no tocante à temática avaliação da aprendizagem, podemos concluir que a escola, historicamente, tem se constituído enquanto espaço reprodutivista de conhecimentos que atendem aos modos de produção de uma lógica assentada no quantitativo (capacidade de (re)produção), na aferição, na comparação, na unilateralidade, nas capacidades individuais e outras. Em âmbito escolar, observamos os efeitos dos preceitos desse sistema quando analisamos a dinâmica organizacional das escolas, que tem corroborado para uma educação deficitária, marginalizadora e que ignora os condicionantes que influenciam a aprendizagem de seus alunos. A partir desses apontamentos entendemos o porquê da avaliação deixar “*marcas de ferro*” naqueles que adentram os portões da escola...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 51-82.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002.

BRASIL. **Ministério da Educação e do Desporto**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação: confronto de lógicas?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. *Educação & Sociedade*, Out 2007, vol.28, n.100, p.965-987.

LUCKESI, Cipriano C.. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 9 ed. São Paulo : Cortez, 1999.

MARTINS, C.R.C. **Práticas Avaliativas Formativas no contexto da periferia: limites e possibilidades**. Projeto de Mestrado, Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MENDES, Olenir Maria. **Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis**. In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). Currículo e avaliação na educação superior. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

_____. **Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação**. São Paulo, Feusp, 2006. (Tese de doutorado).

_____. **Vivências em formação continuada:** encontros e desencontros da avaliação educacional, Pró-Reitoria de Extensão – PEIC/UFU, 2007 (Projeto de Extensão).

_____; SILVA, Fernanda Duarte Araújo; RICHTER, Leonice Matilde. **Vivências em formação continuada II:** encontros e desencontros da avaliação educacional, Pró-Reitoria de Extensão – PEIC/UFU, 2009 (Projeto de Extensão).

_____; MARTINS; Cláudia Rodrigues de Camargo; SILVA, Fernanda Duarte Araújo. **Vivências em formação continuada:** encontros e desencontros da avaliação educacional. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. X Encontro de pesquisa em educação da ANPEd -. Centro-Oeste, jul/ 2010.

PEREIRA, M. S. F; MENDES, O. M. **Avaliação nos espaços de formação:** um olhar ampliado. Educação em Ação. Patrocínio, ano II, n. II, jul./dez. 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora da avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 2000.