

II Fórum de Licenciaturas da UFRB

III Seminário PIBID/UFRB

Tema: "Formação Inicial e Continuada de
Professores no Brasil: Qual o papel da UFRB?"

Período: 10 e 11 de Julho de 2013

Local: Centro de Formação de Professores - CFP
Amargosa - BA

Site: www.ufrb.edu.br/fl2013

E-mail: ufrbfl2013@gmail.com

ANAIS 2013

Realização:

Apoio:

II Fórum de Licenciaturas da UFRB/III Seminário PIBID-UFRB
[Anais do] II Fórum de Licenciaturas da UFRB e III Seminário PIBID-UFRB: Formação inicial e
continuada de professores no Brasil: Qual o papel da UFRB?
Amargosa: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2013.
1 CD-ROM 1/4 polegadas: color
ISSN:
1. Ensino. 2. Docente. 3. Formação.

REALIZAÇÃO

*Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB
Centro de Formação de Professores – CFP*

APOIO

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

*PATROCÍNIO
Governo Federal*

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA

*Paulo Gabriel Soledade Nacif
Reitor*

*Sílvio Luiz de Oliveira Soglia
Vice-Reitor*

*Ana Cristina Fermino Soares
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação – PRPPG*

*Rosilda Santana dos Santos
Pró-Reitora de Administração – PROAD*

*Neilton Paixão de Jesus
Pró-Reitor de Gestão de Pessoal – PROGEP*

*Susana Couto Pimentel
Pró-Reitora de Graduação – PROGRAD*

*Marcílio Delan Baliza Fernandes
Pró-Reitor de Planejamento – PROPLAN*

*Ana Rita Santiago da Silva
Pró-Reitoria de Extensão – PROEXT*

*Ronaldo Crispim Sena Barros
Pró-Reitoria de Políticas Afirmativas e Assuntos Estudantis – PROPAAE*

*Georgina Gonçalves dos Santos
Diretora do Centro de Artes, Humanidades e Letras – CAHL*

*Alexandre Américo Almassy Júnior
Diretor do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas –
CCAAB*

*Luiz Antônio Favero Filho
Diretor do Centro de Ciências da Saúde – CCS*

*Denis Rinaldi Petrucci
Diretor do Centro de Ciências Exatas e Tecnológicas – CETEC*

*Clarivaldo Santos de Sousa
Diretor do Centro de Formação de Professores – CFP*

Comissão Organizadora

Prof^{fa}. Dra. Susana Couto Pimentel
Prof. Dr. Clarivaldo Santos de Sousa
Prof^{fa}. Msc. Denise Magalhães da Costa
Prof^{fa}. Msc. Joelma Cerqueira Fadigas
Prof^{fa}. Dra. Carolina Saldanha Scherer
Prof. Msc. Juvenal de Carvalho Conceição
Prof^{fa}. Msc. Creuza Souza Silva
Discente: Alexandre Alves dos Santos
Discente: Wilson Oliveira Badaró
Discente: Laís Andrade Viriato

Comissão Científica:

Prof. Msc. Irenilson de JesusBarbosa (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Adriana Lourenço Lopes (CFP/UFRB)
Prof^o Msc. Anderon Miranda Melhor (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Caline Gomes Ferraz (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Carolina Saldanha Scherer (CCAAB/UFRB)
Prof^{fa}. Msc. Creuza Souza Silva (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Débora Alves Feitosa (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Denise Magalhães Costa (CFP/UFRB)
Prof. Msc. Fábio Josué Souza dos Santos (CFP/UFRB)
Prof^o Dr^o Fabrício Lyrio dos Santos (CAHL/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Girlene Santos de Souza (CCAAB/UFRB)
Prof^o Dr^o Gredson dos Santos (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Joelma Cerqueira Fadigas (CFP/UFRB)
Prof^o Dr^o Juvenal de Carvalho (CAHL/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Kátia Silene Porto Rodrigues (CFP/UFRB)
Prof^o Msc. Leandro Nascimento Diniz (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Leila Damiana Almeida (CFP/UFRB)
Prof^o Dr^o Lauro Antonio Barbosa (CFP/UFRB)
Prof^o Dr^o Luis Flavio Reis Godinho (CAHL/UFRB)
Prof^o Msc. Luiz Paulo Jesus de Oliveira (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Priscila Gomes Dornelles (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Rosana Cardoso Barreto Almassy (CCAAB/UFRB)
Prof^o Dr^o Renato Almeida (CCAAB/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Silvana Lucia da Silva Lima (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Dr^a Susana Couto Pimentel (CCAAB/URB)
Prof^o Msc. Tarcísio Fernandes Cordeiro (CFP/UFRB)
Prof^{fa} Msc. Terciana Vidal Moura (CFP/UFRB)
Prof^o Dr^o Wellington Castellucci Junior (CCAAB/UFRB)

Apresentação

O Fórum de Licenciaturas da UFRB constitui-se como espaço de interlocução acadêmica sobre formação inicial e continuada de professores nesta universidade. Este fórum foi institucionalizado através da Resolução CONAC nº 007/2012, atendendo a deliberação do I Fórum de Licenciaturas da UFRB, evento realizado em 15 de outubro de 2009 no Centro de Formação de Professores – *Campus Amargosa*.

Dentre os objetivos do Fórum de Licenciaturas da UFRB tem-se: 1. Discutir questões articuladas com a formação e a prática docente, analisando seus desafios e impactos na sociedade; 2. Congregar discentes e docentes das licenciaturas da UFRB; 3. Constituir-se em espaço de interlocução acadêmica sobre formação de professores; 4. Traçar políticas para os Cursos de Licenciatura da UFRB; 5. Definir posição institucional sobre o atendimento às demandas de formação de professores colocadas para as IES; 6. Redigir, a partir de todas as discussões ocorridas no evento, um documento propositivo de novas políticas institucionais voltadas para as Licenciaturas.

Este caderno contém os Anais do II Fórum de Licenciaturas da UFRB e do III Seminário do PIBID/UFRB cuja temática central fomentou discussões sobre *Formação de Inicial e Continuada de Professores no Brasil: qual o papel da UFRB?* A abordagem deste tema possibilitou a discussão e a avaliação de políticas públicas de formação de professores, além da definição de estratégias de ação com vistas a assegurar a qualidade dos cursos de licenciatura desta instituição federal de educação superior.

Os textos publicados nestes Anais são referentes aos trabalhos apresentados em forma de comunicação oral durante o evento e resultam de atividades de ensino, pesquisa e extensão no campo da formação de docentes das diversas áreas do conhecimento para atuar na educação básica.

Amargosa, julho de 2013.

Comissão Científica do II Fórum de Licenciaturas da UFRB/ III Seminário do PIBID/UFRB

SUMÁRIO

<i>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFRB – UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR.....</i>	<i>10</i>
<i>AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELEVÂNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR.....</i>	<i>15</i>
<i>CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM SUPERVISOR DO SUBPROJETO DE FILOSOFIA.....</i>	<i>21</i>
<i>DILEMAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES DO PIBID/UFRB.....</i>	<i>27</i>
<i>FILOSOFANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA PIBID INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES</i>	<i>33</i>
<i>HISTORIAS EM QUADRINHOS - RECURSO LÚDICO E DINÂMICO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PIBID.....</i>	<i>37</i>
<i>INTERVENÇÃO DO PIBID-QUÍMICA DA UFRB ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE OFICINAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO LOCALIZADA NA CIDADE DE AMARGOSA-BA</i>	<i>43</i>
<i>OS FENÔMENOS EDUCACIONAL E SOCIAL GREGOS EM SEUS PRIMÓRDIOS: COMO A DOCÊNCIA E O MODELO DE EDUCAÇÃO OCIDENTAL COMEÇOU NA PAIDÉIA E, SE PERPETUA</i>	<i>46</i>
<i>RÉGUA TRIGONOMÉTRICA: UMA PROPOSTA INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA PELO PIBID PARA REVISAR CONTEÚDOS DE TRIGONOMETRIA.....</i>	<i>53</i>
<i>A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS BOLSISTAS ID</i>	<i>58</i>
<i>LITERATURA E CONHECIMENTO: UM OLHAR SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS</i>	<i>61</i>
<i>O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CASO DAS DISCIPLINAS DE INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA (INEM) NA UEFS/BA.</i>	<i>65</i>
<i>“NÚMEROS GRANDES” EM ASTRONOMIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA EM SALA DE AULA.....</i>	<i>71</i>
<i>A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO.....</i>	<i>76</i>
<i>A ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE AMARGOSA-BA: UM ESTUDO DE CASO COLABORATIVO</i>	<i>82</i>
<i>O MÉRITO DO USO DA EXPERIMENTAÇÃO NAS AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO EM AMARGOSA-BA.....</i>	<i>87</i>
<i>AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO.....</i>	<i>94</i>
<i>ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS-CURSISTAS DO PARFOR/UFRB</i>	<i>99</i>
<i>EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA.....</i>	<i>106</i>
<i>INSERÇÃO DA TÉCNICA DE ENSINO EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA</i>	<i>108</i>

JOGO DIDÁTICO COMO PROPOSTA PARA UTILIZAÇÃO NAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	112
LUIZ GONZAGA NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID/UFRB	118
O ENSINO DA DANÇA NO ENSINO MÉDIO	125
GINÁSTICA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	130
NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA! A ESCRITA COMO REQUISITO PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE.....	133
EDUCAÇÃO: PILAR DE SUSTENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO	138
AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE LOCAL.....	151
AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	156
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS	162
ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (E IDOSOS) NA ESCOLA MUNICIPAL Prof. ^a EDELVIRA SALES DE ANDRADE.....	167
ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBSERVACIONAL EM AULAS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO	171
FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO: REFLETINDO SOBRE OS LIMITES E DESAFIOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EJA (I)	175
O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS CLASSES MULTISSERIADAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS	181
O PIBID NA ESCOLA BÁSICA: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS CHARGE E CARTUM COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO.....	194
REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA	200
RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DE DINÂMICAS DE GRUPO NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL	206
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE FILOSOFIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO	211
UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO	217
ENSINO DE ELETROQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM NO NÍVEL SUPERIOR	230
ATOS DO CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS	235
O PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES	240
PROBLEMATIZANDO A DIVISÃO INTELLECTUAL DO TRABALHO FILOSÓFICO: UMA COMPREENSÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA.....	247
A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ÁREA DE HISTÓRIA: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA EDVALDO BRANDÃO CORREIA.....	253
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUANTO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCAL	259

<i>TRABALHANDO A INTERDISCIPLINARIDADE NUMA ATIVIDADE DO PIBID DE MATEMÁTICA COM A DISCIPLINA DE ARTES.....</i>	<i>265</i>
<i>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA NA UFRB: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO PPC DA LICENCIATURA.....</i>	<i>271</i>
<i>EM DEFESA DE UM CURRÍCULO ESCOLAR, E UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....</i>	<i>277</i>
<i>O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL.....</i>	<i>287</i>
<i>RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA DE LITERATURA.....</i>	<i>292</i>
<i>OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO COMO LENTE PARA COMPREENDER A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO PROCESSO FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM.....</i>	<i>296</i>
<i>DOCUMENTO FINAL APROVADO EM PLENÁRIA.....</i>	<i>300</i>

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA UFRB – UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR

Rodrigo da Luz Silva¹
rodrigoluz_saj@live.com

Adriano Monteiro¹
assmonteiro@hotmail.com

Adelelmo Costa¹
netonews1@hotmail.com

Uilian Santana¹
ilanst@hotmail.com

Juraci Santos¹
jsantos986@hotmail.com

Palavras-chave: Licenciatura em Biologia – Currículo – Legislação.

Resumo

O presente trabalho foi elaborado com o intuito de analisar a formação do professor de Licenciatura em Biologia, na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no município de Cruz das Almas, tendo-se como base o que é proposto pelas legislações vigentes que regulamentam a formação dos professores e dão diretrizes para o currículo nacional das licenciaturas. A partir de uma análise, um pouco mais detalhada da matriz curricular do curso, observa-se uma problemática gritante no tocante ao enfoque prestado à dimensão pedagógica, principalmente no que se refere à diminuta carga horária dessas disciplinas, a pequena participação destas na matriz e ainda a pouca ou nenhuma aproximação das disciplinas específicas e de formação geral com a docência. Todos esses fatos dificultam senão inviabilizam a capacitação saudável dos licenciandos em Biologia. É interessante destacar que o curso referido está absolutamente coerente com o que propõe e regulamenta o CNE – Conselho Nacional de Educação - no tocante à carga horária total. No entanto, de acordo com os dados obtidos, torna-se necessário uma reavaliação dos componentes curriculares ofertados, bem como da carga horária conferida a essas disciplinas, com a finalidade de que a titulação alcançada pelos egressos faça jus a sua real realidade de conhecimentos tão necessários a um ensino de qualidade, na sociedade em que estão inseridos.

Introdução

A formação de professores nas universidades e institutos de nível superior em todo o Brasil, nunca deixou de ser um tema bastante abordado e difundido, justamente pela grande complexidade de problemas e dificuldades existentes no sistema. Na UFRB,

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – Curso de Licenciatura em Biologia

levando-se em conta, ser esta universidade relativamente nova (2005), portanto ainda em processo de adaptação, à construção de uma matriz curricular que contemple o perfil que deve ter o egresso definido pelo curso, não é uma tarefa fácil, na verdade torna-se difícil. Principalmente quando não se consegue fazer um balanço ideal entre a carga horária das disciplinas voltadas para o conhecimento específico, do qual necessita o biólogo e àquelas disciplinas voltadas para a docência, que garantem subsídios aos discentes, para que eles possam de maneira plena contribuir para a formação do cidadão e ser um bom mediador do conhecimento (Vygotsky, 1991).

Faz necessária, a reformulação eficiente e valorativa da matriz curricular do curso, principalmente no tocante ao campo das disciplinas pedagógicas, visando um melhor aproveitamento pelos discentes do conteúdo do curso e a formação docente qualificada, fazendo com que todo o ensino seja prestado de forma significativa (Ausubel, 1976).

Metodologia

Com a finalidade de fazer uma análise mais aprofundada sobre a formação do professor de Licenciatura em Biologia na UFRB, partiu-se de um estudo teórico baseado na autora Bernadetti A. Gatti (2010), além do embasamento teórico também em Vygotski (1991) e Ausubel (1976). Além disso, buscou-se uma fundamentação, nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e o que propõe as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para a formação do Licenciado em Biologia. Por meio de uma observação apurada do Projeto Pedagógico do curso (PPC), foi feita toda uma análise criteriosa do seu embasamento no que determina as legislações que regulamentam a formação do professor. Observou-se ainda algumas categorias para o evidenciamento de 3 grupos distintos presentes na matriz curricular do curso, que são os núcleos pedagógicos, específicos e de formação geral, para a partir daí fazer as comparações necessárias.. E com base nos dados qualitativos e quantitativos organizou-se e separou-se os dados. Logo após essa classificação, utilizando-se também para tanto a comparação com algumas universidades, tornou-se nítido, alguns problemas gerais a respeito do campo

pedagógico da matriz curricular, onde logo mais se fará as discursões teóricas e apresentação desses resultados.

Resultados

Não há como se conceber um professor, sem um olhar mais cuidadoso e apurado no campo das disciplinas pedagógicas. No entanto, observa-se nos cursos de Licenciatura em Biologia da UFRB e de muitas universidades de todo o país, o desvario e a pouca preocupação em investir tempo no preparo de uma matriz curricular de qualidade, que atenda a proposta da licenciatura. Em contraste com essa situação, percebe-se a diminuta carga horária dessas disciplinas da área pedagógica. A Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 62 diz que: “A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e em Institutos superiores de educação”. As Diretrizes Curriculares Nacionais dão autonomia a cada universidade para montar o seu próprio currículo, recortando dentro das áreas do conhecimento, os conteúdos que lhe convém para a formação nos discentes daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares nacionais. Diante dessa regulamentação, entende-se a disparidade existente entre as disciplinas pedagógicas e específicas do curso, principalmente no tocante à carga horária, sendo necessária uma maior valorização no campo da educação. O PPCCB, chamado de Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, proposto pela UFRB, trata-se de um documento onde se encontram uma série de observações e características sobre este curso, como a justificativa, os princípios norteadores, a Base Legal, os Objetivos, o Perfil do Egresso, as competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver; as normas de funcionamento; a infra-estrutura em que será aplicado o curso; o acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, dentre outras informações importantes. Logo na apresentação, na justificativa e nos princípios norteadores, pode-se perceber a preocupação profunda e intensa referente não somente as questões do meio científico vinculadas ao cotidiano (como o aquecimento global, reciclagem, dentre outros), mas também ao meio ambiente e ao ensejo de criar nos futuros alunos uma

conscientização ambiental, para que se amenizem problemas ambientais na região que foram causados desde a exploração colonial, o que representa uma grande iniciativa. Porém, deveria haver uma ênfase maior quanto às questões educacionais, pois, no documento, sob este ponto de vista, existe apenas o argumento de que existem poucos profissionais nesta área, e também deveria existir o argumento de que o profissional deve contribuir para o estímulo dos alunos ao aprendizado e a descoberta dos saberes, sobretudo nas Ciências.

Segundo os dados de identificação do curso, sua carga horária total é de 2818 horas, sendo que o mínimo exigido pela resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) é de 2800 horas. Sendo assim, pode-se observar que a carga horária do curso é quase mínima, quando comparada ao exigido pela lei. Obviamente, torna-se necessário o incremento de mais disciplinas (sobretudo pedagógicas), pois, apesar de já ter-se algumas disciplinas, o mercado de trabalho e as situações impostas pelo dia-a-dia praticamente “obrigam” o profissional a estar apto e atento a estas situações.

Outro ponto a ser tratado, é a respeito das práticas de ensino em relação às disciplinas específicas, não serem voltadas para a pedagogia. A maior parte dos docentes cumpre a ementa, mas não do modo para formar um professor. Em um curso de licenciatura, precisam existir práticas pedagógicas em componentes específicos, bem como em disciplinas de formação geral, para que o licenciando cumpra com seu dever na escola, interligando os conhecimentos docentes com várias áreas do saber e com elementos do seu cotidiano (Ausubel 1976).

Considerações Finais

Devemos considerar que o curso de Licenciatura em Biologia, proporcionado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, está em conforme com o que propõe as legislações a respeito da formação de professores e do licenciado em Biologia, no que tange principalmente à carga horária. No entanto, torna-se nítida a disparidade existente entre a carga horária das disciplinas pedagógicas e específicas, estando as primeiras sempre em grau de menor importância quantitativa se comparar as segundas. Outro real problema encontrado, se dá ao nível dos docentes, ao passo que alguns deles, por não terem sido formados em uma

licenciatura, não sabem como inter-relacionar os conteúdos propriamente específicos com a docência. Mais um obstáculo que dificulta a formação eficiente dos nossos estudantes. Entendese ser essencial para o aluno a presença de uma maior quantidade de disciplinas que ele possa cursar, mas não se nega o fato de que se não houver qualidade e planejamento na implantação dessas disciplinas de nada vai adiantar nenhum processo construtivo. Diante do exposto, a articulação entre os membros que compõem a universidade como professores e alunos, para juntos buscarem a tomada de decisão para a melhoria contínua da formação dos professores, é de fundamental importância, quando o objetivo geral é alcançar excelência no ensino e aprendizagem qualificada para todos.

Entendemos ser essa pesquisa, apenas mais um passo positivo na luta por diversas conquistas para a construção da Universidade que queremos. Assim a finalizamos, acreditando na crescente melhoria do curso de Licenciatura em Biologia na UFRB, tendo em vista ainda, a quebra de diversas barreiras existentes.

Referências

AUSUBEL, David P. (1976). **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas.

GATTI, Bernadete A.. **Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas**. 2010. 28 f. Artigo (Doutorado em Psicologia) - Fundação Carlos Chagas, Campinas.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E SUA RELEVÂNCIA NO ÂMBITO ESCOLAR

Fernanda Almeida Ferreira
nandhaalfer@hotmail.com

Maílson Kleber Silva dos Santos
mailsonkss@gmail.com

Palavras-chave: Educação Física – PIBID – Amargosa-Bahia.

Introdução

Ao longo dos anos, a Educação Física tem sido vista, por muitos, como uma disciplina sem importância, como um momento de recreação onde os alunos vão simplesmente para relaxar e tirar o “stress” causado pelas disciplinas que são consideradas mais importantes para a formação do aluno.

Porém, Santos (2008) afirma que ao olharmos para Educação Física Escolar no contexto da educação, tem-se como papel principal tornar os alunos cidadãos críticos, e autônomos responsáveis pelos seus atos, visando à transformação da sociedade. Mas a Educação Física Escolar no momento atual encontra-se um pouco desprestigiada, por ainda não ter mostrado a relevância de sua prática pedagógica para a formação crítica dos alunos.

Dessa forma, pensando nessa desvalorização da Educação Física, buscamos realizar este trabalho com o objetivo de conhecer alguns fatores que contribuíram para a construção da imagem da Educação Física em uma escola estadual de ensino médio situada na cidade de Amargosa – Bahia.

A intenção de investigar estes fatores surgiu nas observações realizadas pelos bolsistas de iniciação à docência em Educação Física, vinculados ao Programa de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Ao percebermos a elevada evasão nas aulas de Educação Física no ensino médio, e falas/discursos que caracterizavam a Educação Física como uma disciplina de segundo escalão, sentimos a necessidade de desenvolver o presente estudo, que pretende ainda discutir os possíveis motivos que levam os alunos a evadirem nas aulas de Educação Física, contribuindo assim para a prática dos professores da escola e, sobretudo, em nossas futuras intervenções e carreira docente.

Aspectos Metodológicos

Entendemos que a imagem atual da Educação Física nesta escola é fruto de experiências e intervenções acumuladas, inclusive com influências de outros espaços, que provavelmente contribuíram para construções distintas, já que os sujeitos trazem vivências e referências diversas. Contudo, compreendemos que as experiências educativas desenvolvidas na escola podem indicar tendências, reforçar ou negar concepções.

Como instrumento de pesquisa para a coleta de dados/informações recorreremos à entrevista semi-estruturada. Essa pesquisa se caracteriza do tipo qualitativo sendo um recorte frente a uma pesquisa maior da qual destacava, além dos que viemos abordando, outros temas tais como: relação com o professor de Educação Física, espaço e materiais da escola e avaliação nas aulas de Educação Física.

Convidamos 45 alunos aleatoriamente para participarem da entrevista, no entanto, apenas 27 realizaram as mesmas. As entrevistas foram gravadas na própria escola em horários de aulas vagas dos alunos, sendo transcritas para análise dos dados posteriormente.

Os 27 alunos entrevistados cursavam os segundos e terceiros anos, excluindo os discentes do primeiro ano, já que os mesmos tinham menos de um ano na escola. Optamos por um entrevista semi-estruturada que foi composta por questionamentos sobre a organização da Educação Física na escola, conteúdos, avaliações, motivadores para o estudo, planos futuros.

Gostaríamos de destacar que os alunos foram informados sobre os objetivos do nosso estudo, o qual visa conhecer o histórico das aulas de Educação Física nos anos anteriores. Um termo de livre consentimento foi entregue aos alunos para que todos assinassem e levassem para ser assinado por um responsável legal. A entrevista só foi realizada após recebimento desses termos. Ressaltamos também que todos os dados coletados na entrevista seriam usados em nossa pesquisa de forma sigilosa, ou seja, a identidade dos alunos seria preservada caso publicemos algo referente a essa entrevista, sendo que os alunos serão referidos no trabalho como aluno A, aluno B e assim sucessivamente.

É importante ressaltar que não foi uma tarefa fácil de ser executada, pois muitos dos alunos ficaram receosos em assinar o termo de consentimento, outros levaram o termo pra casa e demoraram de entregar assinados, o que atrasou o andamento das atividades.

Importância de estudar

Entendemos a escola como um espaço onde o indivíduo adquire subsídios para que ele possa administrar sua própria vida. A escola tem entre suas funções a de introduzir os alunos no mundo sociocultural que a humanidade tem construído, com o objetivo de torná-los parte do projeto de (re) construção desse mundo (SOUZA; DARIDO, 2010).

Desde muito cedo as crianças são estimuladas a ingressarem no âmbito escolar, e é obrigatório que os pais matriculem seus filhos no ensino regular. É geralmente no contexto familiar que as crianças escutam pela 1ª vez que para ser alguém na vida, ter um bom emprego, ocupar uma boa posição na sociedade é necessário estudar. Em nossa entrevista foram encontrados relatos onde os alunos afirmam que os pais apoiam e os incentivam a estudar:

“É o que eles mais me apoiam é no estudo, olha, tem que estudar, porque sem estudo a pessoa não é nada. Pra trabalhar, pra arranjar emprego, tudo tem que ter o estudo”. (aluno A).

É possível notar nesta fala que os alunos vêm a escola como um espaço que poderá impulsionar a uma possível acessão social. Sendo assim, é na escola que o indivíduo receberá orientações que os conduzirá para uma adequação e inserção na sociedade, e é quanto mais elevada sua posição no mercado de trabalho, melhor será sua posição na sociedade. Os alunos têm a visão de que a escola irá contribuir para que eles possam ter uma boa posição no mercado de trabalho. Essa afirmação esta enraizada na fala dos alunos, eles tem a escola como um lugar que servirá de ponte de ligação para ocuparem um bom lugar no mercado de trabalho:

“Os benefícios que os estudos na escola podem trazer é ter oportunidade de ter um bom emprego, bom salário.” (aluno B)

“Gosto de estudar, pelo fato de lá na frente ter uma profissão melhor.” (aluno C)

“Se a gente não estudar não será bem sucedido lá no futuro”. (aluno D)

Um fato interessante de relatar foi que em nenhuma das falas dos alunos notamos eles mencionarem que a escola é legal, apenas citam a escola como um espaço onde terão base para o mercado de trabalho.

Os discentes, além disso, relataram que pretendiam dar continuidade aos estudos após o ensino médio, destacando cursos de nível superior como: Letras, Engenharia Civil, Jornalismo. Dentre os benefícios que a escola pode trazer, os alunos relataram: preparação para o vestibular.

De acordo com Morais e Neves (2013), o princípio da divisão social de trabalho, criado pelas relações de classe, determina que uma posição diferencial dos sujeitos na estrutura hierárquica social quer relações sociais específicas entre eles.

Educar não se resume apenas num processo profissional como outro qualquer com suas inflexibilidades, mas deve trilhar caminhos que de uma forma ou de outra, leve o educando a pensar sozinho e impulsioná-lo ao interminável desejo de reconstruir seus próprios conceitos, se assim necessário, para o restabelecimento de sua liberdade como via segura para autoafirmação social, fazendo a sua própria história e decidindo sobre o seu futuro. Este é sem dúvidas o nível desejado para uma educação moderna. Dessa forma, a Educação Física através dos conteúdos da Cultura Corporal (esportes, lutas, ginástica, jogos e brincadeiras e danças) pode levar os alunos a pensar sobre os mesmos, relacionando com o seu dia a dia.

As aulas de Educação Física

A falta de espaços adequados e de materiais na escola prejudica muito os alunos e o processo de ensino-aprendizagem. Os alunos se sentem desmotivados, e acabam por não quererem participar das aulas de educação física. Vale ressaltar que a busca em adaptar os materiais que por ventura a escola não disponibilize é válida para potencializar o desenvolvimento das aulas e despertar o interesse dos alunos a participarem das mesmas.

Alguns dos alunos relataram que os espaços para realização das aulas de educação física não eram ideais. A fala de uma aluna demonstra isso:

“Não, aqui não. Aqui não tem estrutura na quadra, não tem organização, os meninos ficam jogando bola na hora da aula de educação física, o professor tem que ficar

mandando sair. Falta apoio por parte da direção, que quando precisa de bola, não tem bola são essas coisas.” (Aluno H)

Outra questão apontada por alguns alunos se refere ao fato de que eles acreditavam que as salas de aula e os materiais encontrados na escola eram suficientes para proporcionar possibilidades de aprendizagem.

“Espaço? Eu acredito que sim, só que não é bem utilizado... mas espaço eu acredito que sim”. (Aluno I)

Talvez essa fala se reflita ao fato de que a maioria dos alunos não conhece os conteúdos diversos da cultura corporal que devem ser trabalhados nas aulas de Educação Física, sendo que na atualidade as aulas dessa disciplina se centram na esportivização.

O ensino público no nosso país tem que melhorar muito, é preciso que haja investimento na educação para que a escola cumpra sua real função, que é instruir cidadãos.

De acordo com Sebastião e Freire (2009), na realidade social brasileira, há uma quantidade grande de escolas, principalmente públicas, que não apresentam espaço físico adequado ou quantidade suficiente de materiais.

Os principais espaços utilizados para as aulas da disciplina eram: quadra, sala de aula e uma praça arborizada que se encontrava de frente ao colégio.

“As aulas de Educação Física ocorriam na quadra, na sala e na maioria das vezes no bosque”. (Aluno J)

E com relação aos materiais utilizados foram destacados: cordas, bolas, rede de vôlei, colchonetes.

A falta de um espaço adequado para higiene pessoal após as práticas foi mencionada como um dos fatores que contribuíam para a não participação de alguns alunos nas aulas.

“Tem o banheiro para o caso da gente querer lavar a mão depois da aula, mas para tomar banho, não”. (aluno L)

“Como não havia chuveiro e a aula acontecia antes de outras disciplinas, ai alguns não queriam passar o resto do dia suados”. (Aluno M).

Percebemos com essas falas o quanto é preciso pensar em incluir esses espaços de higiene pessoal na escola e propiciar aos alunos maior conforto após as praticas corporais, tentando reduzir a evasão que ocorrem por esse motivo específico.

Palavras Finais: Mudanças na Percepção da Educação Física

Um dos maiores desafios que a Educação precisa enfrentar é a mudança de percepção que as pessoas tem em relação a mesma e nesse sentido, o professor entra como peça importante para durante suas aulas mostrar o quanto a disciplina pode contribuir na formação dos alunos tanto quanto as demais disciplinas, mas para isso é preciso muita reflexão e planejamento das aulas para que elas venham carregadas de significados para a vida dos alunos. Percebemos que ainda tem muito a ser feito para contribuirmos para a legitimação dessa disciplina no âmbito escolar e desconstruir essa imagem de disciplina apenas de cunho recreativo.

Referências

MORAIS, Ana Maria. NEVES, Isabel Pestana. **Estudo do posicionamento dos alunos na sua relação com o sucesso escolar** . *Educ. Real*. [online]. 2013, vol.38, n.1, pp. 293-318. ISSN 2175-6236

SANTOS, Carolina Canha. Educação Física escolar: um olhar reflexivo. **Revista Digital** - Buenos Aires - Ano 13 - Nº 123 - Agosto de 2008.

SEBASTIÃO, L. L. FREIRE, S. E; A utilização de recursos materiais alternativos nas aulas de educação física: um estudo de caso; **REVISTA PENSAR A PRÁTICA** 12/3: 1-12, set./dez. 2009.

SOUZA, Osmar Moreira Junior de. DARIDO, Suraya Cristina. Refletindo sobre a tematização do Futebol na Educação Física escolar. **Motriz: Rev. educ. Fis.** (online). 2010, vol. 16, n.4, pp 920-930. ISSN 1980-6574.

CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA O EXERCÍCIO DO MAGISTÉRIO A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UM SUPERVISOR DO SUBPROJETO DE FILOSOFIA

Neilton Souza de Jesus
neiltonbj@hotmail.com

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/MEC/CAPES é instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) cujo objetivo é fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das instituições de ensino público.

O subprojeto de filosofia, do qual faço parte como supervisor, é coordenado pela professora da UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Denise Magalhães, e composto por mais dez bolsistas estudantes do Curso de Filosofia de diferentes semestre. Os estudantes bolsistas subdividiram-se em dois grupos para que um atuasse na Escola Estadual Santa Bernadete sob a supervisão da professora da unidade, Marieli, e o outro grupo atuasse na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva sobre a minha supervisão. Os estudantes que fazem parte dessa última unidade de ensino, desde 2011, são: Daiane Soares dos Santos, Eliene Macedo Silva, Fernanda Dantas Silva, Marcos Mendes Melo e Najla Peixoto dos Santos. Trata-se de uma turma comprometida, assídua e motivadora.

A Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, na qual estou supervisor, é um excelente laboratório para execução do PIBID, pois reflete a realidade de diversas escolas públicas do Brasil. Uma Escola com IDEB abaixo do projetado, com altas taxas de reprovação, conseqüentemente de distorção idade/série elevados e com níveis de proficiência muito aquém do tolerável.

Além desses indesejáveis dados, contamos com alunos de diferentes contextos sociais: alunos das zonas rurais e urbanas, com pais omissos em seu papel no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos; pais e alunos que são dependentes químicos e envolvidos em atividades ilícitas; alunos com baixa autoestima e sem perspectivas de vida; escola que por estar inserida em um bairro

que revela diversos tipos de violência, recebem rótulos pejorativos, os quais são assimilados pelos alunos, entre outras dificuldades enfrentadas.

Todavia a unidade escolar também possui pais atuantes; alunos engajados atuando como sujeitos de sua aprendizagem; alunos que superam dificuldades e demonstram perspectivas; membros da comunidade do entorno da escola que zelam pelo patrimônio; excelentes profissionais comprometidos em seu papel de educadores, ávidos por melhorias, que se qualificam e apostam na educação, bem como analisam novidades, se sujeitam a desafios, aderem ferramentas que possam auxiliá-los no exercício da profissão e contribuem para promoção da educação de qualidade.

Eu, enquanto supervisor, venho realizando o papel de intermediador, apresentando essa realidade complexa da Escola Dinorah aos futuros profissionais da educação contemplados com o programa e para a universidade. Junto com eles, a coordenadora do subprojeto de Filosofia, demais supervisores e coordenadores de outros subprojetos quem atuam na escola em trabalhos interdisciplinares, temos traçado discussões sobre desafios e estímulos que oportunizam reflexões, experiências e o desenvolvimento de ações em função da proposta do projeto PIBID, da escola, e por uma educação de excelência.

Objetivo

Essencialmente, o Programa PIBID objetiva valorizar os cursos de Licenciatura dentro da estrutura universitária, fomentando ações que busquem o aumento do tempo de convivência dos graduandos no futuro ambiente de trabalho (unidade de ensino médio ou fundamental), permitindo-lhe um maior envolvimento com o cotidiano das atividades didático-pedagógicas.

Esse trabalho é oportuno para perceber os segmentos do PIBID em exercício e, principalmente, a contribuição dessa experiência para a formação profissional dos futuros educadores. Experiência que permite aos bolsistas conhecerem suas obrigações, desafios e benefícios da profissão, a partir da socialização de ações e efeitos em sala de aula, discutido embasamentos teóricos e relacionando-os com as práticas. Também apresenta o dinamismo diário da comunidade escolar (desafios,

motivações, possibilidades e possíveis imprevistos), sensibilizado e refletido na elaboração das intervenções realizadas na escola.

Metodologia/Resultados

No primeiro semestre do projeto, ainda em 2011, as atividades desenvolvidas não foram realizadas efetivamente na escola, a ponto de gerar efeitos e resultados. Foram atividades de observação e análise voltadas para elaboração do diagnóstico das estruturas física, administrativa, pedagógica da escola e das relações interpessoais com a comunidade do entorno. Além disso, a coordenadora de nosso subprojeto, Denise Magalhães, propôs a leitura de textos sobre o ensino de filosofia e como trabalhar filosofia no ensino de história e em outras áreas, já que no ensino fundamental não possui a disciplina. A idéia foi promover um embasamento teórico, considerando que existiam alunos bolsistas no projeto de diferentes semestres. Eu enquanto supervisor, além de fazer a leitura desses textos, levava para as reuniões semanais com o grupo, o contexto da escola e minhas experiências como professor de história há nove anos, no intuito de permitir nesses momentos uma olhar mais amplo sobre o exercício da profissão e uma análise crítica, dialogando teoria com a prática.

Em 2012, no segundo semestre do projeto, os supervisores e os coordenadores dos subprojetos de filosofia, educação física, pedagogia, letras e ciências, participaram da jornada pedagógica da escola, no início do ano letivo, e juntamente com os professores, coordenadores e direção desenvolveram uma proposta de trabalho interdisciplinar, a partir de eixos temáticos, que envolvera todas as áreas do conhecimento da Escola Dinorah de forma que o PIBID poderia atuar significativamente.

As intervenções começaram a ser feitas. Nos encontros periódicos do subprojeto, a coordenadora constantemente levava propostas de leituras, de atividades, de metodologias e suportes para serem utilizados no planejamento e executados nas intervenções. Desempenhara uma postura eficiente e hábil que, além de empolgar e passar segurança para os alunos bolsistas, lhes davam autonomia, trabalhavam as

propostas da filosofia, do PIBID e da escola. Somado a isso, os alunos bolsistas que são comprometidos, assíduos e demonstram um espírito de grupo solidário, permitiu um clima prazeroso, produtivo e eficiente dentro do grupo. O meu papel no grupo vem sendo de trazer as propostas e cronograma da escola, auxiliando no diagnóstico do perfil das turmas, no planejamento das intervenções e dando uma devolutiva para a escola sobre as atividades desenvolvidas e executadas.

No decorrer do projeto, foram realizadas na escola observações e intervenções com oficinas temáticas em diferentes turmas, turnos e perfis, atendendo as propostas de filosofia, do projeto e da escola. Dessa forma os alunos bolsistas puderam vivenciar a heterogeneidade presente em uma unidade escolar: trabalharam com alunos da zona rural e urbana, disciplinados e indisciplinados, motivados e desmotivados, amorosos e agressivos; professores e direção comprometidos com o seu papel. De tal modo que puderam desconstruir a ideia que prevalece nas universidades, que atribui ao professor e a escola, toda a responsabilidade pelo sucesso e insucesso do aluno e da educação.

Para além das atividades específicas, também houve as atividades interdisciplinares. Os subprojetos de filosofia, letras e educação física se uniram em um projeto interdisciplinar que consiste em encontros periódicos envolvendo os membros desses três subprojetos no planejamento e execução de oficinas, a partir dos eixos temáticos propostos pela Escola Dinorah na jornada pedagógica, com a ajuda desses mesmos subprojetos e do química e pedagogia. Foi realizada a primeira oficina interdisciplinar como laboratório, e foram detectadas algumas dificuldades no planejamento e execução das mesmas, principalmente no que se refere ao trabalho interdisciplinar e o conhecimento coletivo sobre o papel de cada área (filosofia, educação física e letras). Tais dificuldades foram discutidas nas reuniões e sugerido, pelos coordenadores a apresentação de seminários em que os alunos bolsistas esclarecessem o papel de cada área, para a partir daí, facilitar o trabalho que terá continuidade.

Constantemente, venho participando de encontros com os outros supervisores dos subprojetos da escola, no intuito da socialização das atividades planejadas e desenvolvidas em cada subgrupo. Também participo de ACs de outras áreas e busco diálogo com a coordenação, direção e professores da escola com o objetivo

de manter-lhes informados sobre as atividades desenvolvidas pelo PIBID e de ouvir sugestões que levo para o grupo de filosofia. Até então, a partir desse diálogo percebo que a aceitação do trabalho desenvolvido pelo PIBID na escola vem sendo positiva. Em específico do subprojeto de filosofia, os professores que sedem suas aulas e interagem com as atividades, acolhem os alunos bolsistas muito bem e demonstram aprovar as atividades desenvolvidas. Na realização das intervenções, os alunos bolsistas apresentam criatividade e segurança, além de simpatia, o que lhes permitem, na maioria das vezes, atenção, confiança e reciprocidade do público alvo. De acordo com o questionário diagnóstico aplicado nas turmas que ocorreram as intervenções, a maioria dos alunos expressou interesse em continuar participando de novas oficinas e no retorno dos bolsistas.

Discussão/Conclusão

A partir das reuniões específicas do subprojeto de filosofia e interdisciplinares, com a equipe de supervisores, colegas da escola e outros subprojetos, das atividades planejadas e executadas que interagi, tenho ainda mais convicção do quanto é interessante a proposta do PIBID para todos os envolvidos no projeto. Para os bolsistas, quando antecipa as dinâmicas da profissão em um contexto atualizado que problematiza o embasamento teórico acadêmico com as experiências vividas no planejamento e execução das intervenções em salas de aula. Para os supervisores e coordenadores pelo contato com novas leituras sobre a educação, oportunidades de socialização e trocas de experiências, o que lhes convidam à uma reflexão constante sobre suas práticas a partir de um olhar mais criterioso. E para a Escola que está sendo assistida por um projeto e pessoas que objetivam sua eficiência e sucesso através das ações que estudam, dinamizam, problematizam e inovam suas práticas rumo a otimização do processo de ensino/aprendizagem.

Não tenho dúvidas de que se trata de uma oportunidade enriquecedora de dialogar com “jovens” da educação, cheios de perspectivas e conhecimentos teóricos atualizados que permitem rever minhas práticas, a partir de pontos de vista diversos, atualizando, modificando e ampliando conceitos que, conseqüentemente somarão de forma positiva em minha vida profissional. Também é gratificante contribuir para formação de jovens educadores que estão tendo a oportunidade de vivenciar o

exercício da profissão que escolheram para suas vidas, auxiliando a desconstruir estereótipos sobre a educação e a profissão.

DILEMAS NO INÍCIO DA CARREIRA DOCENTE: NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTE DO PIBID/UFRB

Maiane Santos da Silva Santana
maysantana2009@hotmail.com

Fábio Josué Souza Santos
fabio13789@yahoo.com.br

Palavras-chave: Formação de professores – Iniciação à docência – Pibid.

O Ministério da Educação (MEC) do Brasil implantou em 2007, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid tem entre suas finalidades, incentivar, valorizar, fortalecer e qualificar os cursos de licenciatura e contribuir com as escolas da rede pública de educação básica, levando os alunos para vivenciar o chão da escola e desprendendo a formação inicial da Universidade para os futuros espaços de atuação profissional dos licenciandos, as escolas.

O Pibid tem, portanto, como seu objetivo maior, iniciar os licenciandos na docência, tendo em vista que o início da carreira docente é uma das fases mais delicadas e difíceis da vida do professor. A iniciação à docência corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do educador. Geralmente este é um momento marcado por dúvidas e tensões, pois o profissional deve adquirir uma gama de aprendizados diferenciados, habilidades e desenvolvimentos em um pequeno espaço de tempo, para dar conta dos inúmeros desafios que o cotidiano profissional lhe coloca. É, portanto, uma fase extremamente importante e difícil dentro da carreira profissional docente, pois é a etapa do aprender a ser professor num contexto por vezes desconhecido e sem a parceria satisfatória de profissionais experientes (MARIANO, 2006).

De uma forma geral, o professor iniciante vivencia um fenômeno denominado por Huberman (2007) de choque do real. Isso se deve ao fato de que nesse período o novo professor vai progressivamente descobrindo a diferença entre aquele espaço de trabalho idealizado dentro da Instituição de Ensino Superior em que viveu sua formação inicial e a verdadeira realidade encontrada nas escolas, num efeito em que permanecer na profissão torna-se uma questão de sobrevivência.

Entre as diversas reações dos professores diante desse choque de realidade, estão: a) a presença de sentimentos contraditórios – os ideais versus os reais; b) a fuga da realidade, tentando manter-se distante da situação presenciada; c) a comparação entre o exercício pedagógico efetuado e o planejado; d) a atribuição de culpa e autodepreciação pela qualidade da prática desenvolvida; e) a aceitação da realidade concreta; f) a manutenção de equilíbrio e tentativa de manter a eficácia, ou seja, uma atuação competente; g) a renúncia a um ensino de qualidade; h) a manutenção de modelos de ensino que não consideram eficazes; i) a criação de impedimentos na tentativa de se afastar da escola, entre outras (NONO; MIZUKAMI, 2006; NONO, 2011).

Diante da amplitude do Pibid¹ no cenário nacional e das especificidades que cercam a iniciação profissional docente, este artigo tem como objetivo investigar os dilemas vivenciados por professoras iniciantes egressas do Pibid/UFRB. A investigação constitui-se em um estudo de caso sobre o Subprojeto de Pedagogia integrante do Projeto Institucional aprovado pelo Edital de n. 02/2009 – Pibid, edição 2010-2012, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e toma como sujeitos de pesquisa quatro alunas-bolsistas que participaram desse Subprojeto (já encerrado) e já estão seguindo a carreira docente. Para dar cabo à investigação aqui esboçada, me apóio em uma abordagem de pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), fazendo uso do método (auto)biográfico (DELORYMONBERGER, 2011; SOUZA, MIGNOT, 2008), através da realização de entrevistas narrativas com as professoras iniciantes egressas do Pibid/Subprojeto de Pedagogia (BERTAUX, 2010; JOVCHELOVITCH, BAUER, 2002).

A partir da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) das narrativas, notamos que as professoras atuaram em escolas que tinham suas marcas ancoradas nas dificuldades, tais como: indisciplina dos alunos, problemas de aprendizagem, afastamento das famílias das escolas, escassez de material didático, etc. De forma geral, constatamos que foi uma experiência cercada por situações desafiadoras e

¹ Segundo dados fornecidos pela Capes, em dezembro de 2009 existiam 3.088 bolsistas Pibid no país; em 2012 esse número cresceu para 49.321 bolsas, revelando um aumento percentual astronômico de 1.497%. Participavam do Programa ao final de 2012 um total de 195 Instituições de Educação Superior de todo o país desenvolvendo 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4.160 escolas públicas de educação básica, abrangendo todos os estados da federação.

por vezes, dolorosas, para essas novas educadoras. Professora Esperança², por exemplo, disse que nunca imaginou que iria passar por tantas dificuldades, considerando o trabalho desenvolvido como muito difícil. Ela descreve essa experiência inicial afirmando que:

No primeiro dia de aula fiquei apavorada. Muito difícil. Cheguei em casa, chorei... Eu disse: “Meu Deus! Não vou dar conta!”. [...] Eu tinha pesadelo, eu acordava assustada de noite. Ele disse: “Tu vais adoecer. A gente não precisa disso”. Eu disse: “Não é mais uma questão financeira”. Falei: “Se eu largar essa turma, quem vai ficar com essa turma”? Uma dinâmica não consegui fazer na turma. Os meninos não paravam, não paravam. Não tinha porta na sala. Os meninos toda hora entrando e saindo, entrando e saindo. Meninos de outra sala. Eu não sabia quais eram os meus, quais eram os da outra professora. As professoras estavam doidas. Foi uma loucura. Uma loucura (Professora Esperança).

Podemos notar no trecho dessa narrativa a sensação de insegurança e desespero que atingem vários professores iniciantes. Muitos, como Esperança, preocupam-se em não quebrar expectativas de outras pessoas e temem sentirem-se derrotados, além de sentirem falta de confiança em si mesmos diante das decisões que devem ser tomadas (NONO, 2011). Outro grande impasse que vivenciaram nesse período foi a resistência dos alunos para aceitá-las, seja porque queriam outra professora ou por conta da intensa indisciplina. Rogéria resume esse período dizendo que chegou em casa exausta e que sofreu muito com a resistência dos alunos em aceitá-la.

Lembro que [após] o primeiro dia de aula cheguei em casa quase chorando: “Mãe, não foi essa profissão... Bem que a senhora me avisou! Eu não vou me identificar” [risos]. Porque o primeiro dia de aula, para mim, foi muito tenso. Os alunos não deixavam eu falar nada. Era aquela agonia, uma turma com trinta e dois alunos, e que os alunos todos praticamente do meu tamanho, e aquela falta de respeito, aquilo... Todas as atividades que levei, a maioria não deu certo (Professora Rogéria).

² Nomes fictícios, usados para preservar o anonimato das entrevistadas.

Da mesma forma como aconteceu com Rogéria, é recorrente entre os professores iniciantes o questionamento que se fazem sobre a profissão escolhida diante de situações conflitantes no trabalho. Por isso que essa fase da carreira docente é, em muitos casos, tortuosa, e pode implicar no afastamento da profissão. Essa realidade de abandono da docência nos primeiros anos de exercício é um fato que ocorre em muitos países. Diante das dificuldades, muitos desses educadores acabam desistindo da profissão, por vários motivos, entre eles: baixos salários, indisciplina dos alunos, ensinar os alunos com maiores dificuldades, superposição de trabalho, ensinam um nível ou disciplina diferente daquele que foi habilitado, falta de apoio, isolamento. Para que isso não ocorra, os professores deveriam trabalhar coletivamente, em comunidades de aprendizagem, ao invés de atuar isoladamente (GARCIA, 2009).

Já a experiência inicial da Kátia não foi diferente das outras professoras. Ela descreve esse período, que se concretizou em um espaço de educação não-formal, como:

Terrível. Porque não tem sala e era um grupo aqui, um grupo bem próximo, e meninos de sete a quatorze anos, tudo junto. Eu não sabia o que fazer. Eu dizia “como é que vou fazer atividades com esses meninos”? Meninos de sete a quatorze anos. Eu não estava fazendo ainda acompanhamento [dos alunos na escola], não sabia como funcionava. Eu observava como os outros educadores davam aula, mas eu percebia que algumas não davam certo, porque os meninos ficavam correndo. [...] (Professora Kátia).

Nesse instante, cabe destacarmos o que Kátia disse: que costuma observar as aulas dos outros professores para aprender, prática não rara entre os iniciantes. Carneiro (1999) declara que os professores iniciantes sentem dificuldades para se relacionar com os alunos porque não os conhecem, não tiveram um contato efetivo com esses sujeitos durante o período da graduação. Conseqüentemente, o docente sente-se inseguro para planejar e prevê situações delicadas na sala de aula. O desespero invadiu os primeiros dias do exercício docente dessas educadoras. Elas afirmam que demoraram bastante tempo para começarem a desenvolver um trabalho com

tranquilidade e um pouco mais de segurança, para estabelecer uma boa relação com os alunos e colocar normas dentro da sala de aula. Elas viveram o que se chama de choque de realidade (HUBERMAN, 2007) no campo da iniciação à docência, se vendo diante da complexidade e imprevisibilidade da realidade escolar. Enquanto coordenadora pedagógica, Marta disse que passou por algumas dificuldades ao iniciar suas funções, pois geria 22 professores que ensinavam do quinto ao nono ano. E nesse grupo, eram poucos aqueles que desejavam mudar alguns princípios de sua prática pedagógica. E quando atuou na formação de alfabetizadores, um dos desafios que teve que enfrentar foi para manter uma relação agradável com alguns professores que se mostraram hostis ao seu trabalho, por consequência de sua condição de professora iniciante e inexperiente. Ela afirma que “também no início não foi fácil, porque eu era nova no município, a mais nova do grupo de coordenadores e também recém-formada e peguei professores com dez, vinte anos de sala de aula. Uma delas me disse: “Tenho vinte anos como professora!”.

Assim, ao analisarmos a prática pedagógica dessas quatro professoras iniciantes concluímos que mesmo tendo assumido diferentes funções (regente de classe, monitora de reforço educacional, coordenação pedagógica), as professoras iniciantes sentiram as mesmas dificuldades, sejam elas de gestão de classe ou de enfrentamento das condições institucionais dos espaços onde atuaram.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2009.

BERTAUX, Daniel. *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

CARNEIRO, Vera Clotilde Garcia. Iniciação à docência: um problema em aberto. *Caderno Pedagógico*, Lageado, n. 2, p. 57-81, jun. 1999.

DELORY-MONBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 53 – 58.

GARCIA, Carlos Marcelo. Los comienzos em la docencia: um professorado com buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profeorado*, vol. 13, n. 1, p. 01-26, 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Vidas de Professores*. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2007.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin. Entrevista narrativa. In: _____. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.

MARIANO, André Luiz Sena. *A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características*. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de

professores: intenções, tensões e contradições. *Estudos e Pesquisas Educacionais*. Fundação Vitor Civita. 2011.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

FILOSOFANDO NO ENSINO FUNDAMENTAL II: EXPERIÊNCIA PIBID INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Daiane Soares dos Santos
daisoares.s@gmail.com

Eliene Macedo Silva
eliene.macedo@bol.com.br

Najla Peixoto dos Santos
naykizy@gmail.com

Palavras-chave: Experiência PIBID – ensino – filosofia.

O subprojeto de filosofia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência PIBID 2011, atua no ensino fundamental II no Colégio Estadual Santa Bernadete e na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva. O trabalho em questão irá tratar das experiências realizadas nesta última, a qual realizamos intervenções nos turnos matutino e vespertino. De início, é preciso salientar, que o ensino de filosofia ainda não é obrigatório no nível fundamental. Sendo assim, o subprojeto em questão, trabalha por meio de Oficinas Temáticas que buscam articular o eixo temático proposto pela escola, para cada unidade, às questões que são trabalhadas pela filosofia através de seus pensadores. Assim, é possível realizar as intervenções nos horários de qualquer disciplina, uma vez que todas devem trabalhar esses eixos no decorrer das unidades. Iniciamos nossas intervenções trabalhando os eixos temáticos, contudo percebemos a necessidade de realizarmos uma intervenção que levasse os alunos a vivenciarem o modo como a filosofia se desenvolve, certos aspectos de suas especificidades, e, principalmente a sua

característica principal que é trabalhar com questões. Assim, planejamos e desenvolvemos uma atividade com a temática intitulada “O que é isto a filosofia?” dividida em três oficinas sub-temáticas: O que é realidade? Verdade e Conhecimento e o que é filosofia? Que teve por objetivo levar os alunos a vivenciarem o modo próprio do saber filosófico, a saber, a atitude interrogante. A intervenção “O que é realidade?” foi o momento de questioná-los sem oferecer respostas dada por algum filósofo.

Iniciamos a atividade com a pergunta o que é filosofia? anotando no quadro as respostas dadas por eles. Surgiram as seguintes soluções: Filosofia é pensar, é ciência, trabalha com palavras, é imaginar, é usar a mente, é difícil de compreender, é pensar no futuro; As tentativas deles na descoberta pelo o que é a filosofia viraram novas perguntas, tais como, o que é o futuro? É o tempo; O que é o tempo? É passado, presente e futuro; O que é a mente? É pensar; O que é pensar? É usar a mente; Pensar e sonhar são as mesmas coisas? Sonhar é quando estamos dormindo e pensar é quando estamos acordados, sonhar é desejo oculto, sonho não é real; O que é real? O que podemos tocar. Imaginação é real? Todos responderam que não. Solicitamos então, que imaginassem suas casas e depois perguntamos: sua casa é real? sim; E a casa que vocês imaginaram é real? houve respostas afirmativas e negativas, sendo que em ambas eles tentaram justificar suas posições. Após esse momento de questionamentos, realizamos a atividade de sensibilização de objetos: um saco com alguns objetos circulou pela sala de modo que todos colocassem a mão sem olhar dentro dele, tentando descobrir apenas com o tato o que eram os objetos. Em sequência indagamos: conhecemos com os sentidos ou com o intelecto? O que conhecemos através dos sentidos é real? Houve respostas divergentes e justificativas para as mesmas. Essas estratégias foram utilizadas, a fim de suscitar a atitude interrogante, a dúvida que desencadeia a busca pelo saber ou utilizando as próprias palavras dos alunos foi o momento de “apertar as suas mentes”. Em síntese, buscamos mostrar que na filosofia não existem verdades absolutas, e que as questões trabalhadas no decorrer da sua história são postas e repostas de acordo com cada pensador, buscando assim, promover o espanto ao perceberem nossa ignorância perante a vida. Demos sequência as atividades com a exibição do vídeo, editado pelos alunos bolsistas, das propagandas da TV Futura.

Este, teve por objetivo problematizar, que as perguntas se constituem como um motor da vida e que os questionamentos fazem parte da atitude filosófica. O vídeo também mostrou, que verdades tidas como óbvias nos dias atuais, um dia não puderam sequer ser cogitadas, como o fato de ser o Sol o centro do universo, ao invés da Terra. Na intervenção intitulada como verdade e conhecimento, resgatamos rapidamente as discussões da I parte sobre realidade, relacionando e trabalhando questões retiradas do livro “Filosofia para Crianças” de Walter Kohan e Ana Miriam Wuensch, a saber: Coisas que parecem reais, mas não são; Coisas que parecem e são reais; Coisas que não parecem, mas são reais. Uma das soluções dadas por eles foi o sonho e a imaginação, como algo que parece real, mas não é; O ar como algo que não parece, mas é real, pois não podemos vê-lo, mas podemos senti-lo. Nesse momento, para mostrar uma das soluções dadas ao longo da história da filosofia, trabalhamos a concepção platônica de realidade. Essa explanação ocorreu através da exibição de um vídeo narrando o “Mito da Caverna”, que é uma metáfora, uma forma que o filósofo utilizou para expressar a sua visão do que é a verdade e de como podemos conhecê-la. Após a discussão sobre essa alegoria, passamos em slides a historinha em quadrinho de Mauricio de Sousa que faz uma analogia entre o mito da caverna e a televisão; Nesse momento, buscamos demonstramos que não devemos aceitar como certa e indubitável, o que vemos sem uma devida reflexão; Tentamos despertar a postura crítica diante do que é visto, principalmente nos meios de comunicação, como a TV, alertando-os sobre o poder de manipulação das propagandas. Finalizando esse momento propomos aos alunos que produzissem cartazes com as temáticas da oficina (exemplo: o que é filosofia, o que é a realidade, sobre os vídeos exibidos, etc.). O terceiro momento foi a culminância da oficina “o que é filosofia?”. Por sugestão do supervisor a oficina ocorreu no CFP, para aproximar os alunos da universidade, uma vez que muitos deles nunca tinham estado lá. De início, levamos os alunos para conhecer o espaço físico da instituição. Começamos pela área administrativa e depois seguimos para o prédio de aulas. Após a excursão pela instituição, os alunos foram direcionados para a sala 7 onde havíamos climatizado o ambiente, trocando as carteiras por esteiras, tapetes e almofadas, afim de retirar o aspecto formal da sala. Nas paredes, expomos os cartazes elaborados por eles no segundo momento. Em slides, preparamos uma

breve passagem pela história da filosofia. A apresentação ocorreu de maneira coletiva, em forma de diálogo entre os alunos bolsistas, tanto da escola Professora Dinorah Lemos, quanto do Colégio Santa Bernadete. Essa explanação foi composta pelos seguintes itens: surgimento da filosofia com os pré-socráticos, etimologia da palavra, a figura de Sócrates, trechos do livro convite a filosofia de Marilena Chauí, algumas charges, etc. Na sequência passamos um breve vídeo que apresenta um resumo sobre o que é filosofia. No intervalo para o lanche teve música ao vivo, com voz e violão. Após esse momento ocorreu a apresentação de uma dramatização em forma de diálogo, feita pelas alunas bolsistas, discutindo algumas perguntas filosóficas. Para Finalizar houve a elaboração de um cartaz coletivo feito pelos alunos, em que puderam expressar suas impressões sobre os momentos vividos durante a oficina. Em síntese, as intervenções em sala de aula vem confirmando que os jovens do ensino fundamental II, são capazes de formular questões instigantes e refletirem sobre elas. Quando, em sala de aula, levantamos uma questão que parece óbvia despertamos nos alunos a atitude de refletir sobre as verdades postas. Ao se depararem com as questões filosóficas, os alunos ficam instigados a descobrirem respostas para tais questões e percebem que a filosofia não traz respostas definitivas, e que o mais importante é o caminho que cada um utilizou para dar suas respostas e justificá-las.

Referência

KHORAN, Walter Omar; WUENSCH, Ana Mirian. *Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman*. Petrópolis: Vozes, 1999.

HISTORIAS EM QUADRINHOS - RECURSO LÚDICO E DINÂMICO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA LEITURA E DA ESCRITA NO PIBID¹

Claudia de Jesus Pereira²
claudiajppereira@gmail.com

Dyannara Ribeiro Silva²

Milena Oliveira Damacena Alves²

Talita Margarida Santana Rodrigues²

Daniela Marques Alexandrino³

Palavras-chaves: Historias em Quadrinhos – Lúdico – Práticas Pedagógicas.

Resumo

O presente trabalho buscou analisar as práticas pedagógicas que incentivam a leitura em sala de aula, na perspectiva de torná-la um hábito de vida. Através de observações realizadas numa sala de aula multisseriada de uma Escola do Campo, no município de Itapetinga-BA, pode-se constatar uma grande desmotivação pela leitura por parte dos alunos, o que conseqüentemente dificultava a escrita dos mesmos. A partir de um prévio levantamento bibliográfico sobre novos métodos encontramos as Histórias em Quadrinhos (HQs) como ferramenta didático-pedagógica, onde a leitura é trabalhada de forma lúdica e prazerosa, capaz de despertar o interesse do educando pela leitura, e não como uma obrigação em sala de aula, mas como uma prática agradável que deve está presente em seu cotidiano. Além de repensar na prática docente, tornado o professor um mediador durante o processo de leitura e escrita de seus alunos. As atividades foram desenvolvidas em encontros semanais com três horas de duração ao longo de três semanas. Pelos resultados obtidos, pode-se afirmar que os objetivos propostos foram atingidos, pois foi gerada nos alunos uma motivação significativa pela prática da leitura e em conseqüência o aperfeiçoamento da escrita.

Introdução

Dentre os diversos gêneros textuais para se iniciar a formação do leitor, um gênero textual que tem se destacado são as historias em quadrinhos (HQ) por ser um texto com muita ação, diálogo, numa linguagem simples mais adequada ao mundo sócio-cultural do aluno, com muitas ilustrações, cores e expressões fisionômicas.

¹ Este trabalho faz parte do subprojeto “PIBID - Educação do Campo” da UESB – Itapetinga. Agência Financiadora: CAPES.

² Licenciandas em Pedagogia. UESB - *campus* Itapetinga.

³ Mestre em Química. Professora Assistente - UESB - *campus* Itapetinga, coordenadora do PIBID – Educação do Campo.

(MARTINS, 2004. p. 93). Na atualidade o uso das HQs nas salas de aula vem ganhando a preferência dos professores das mais diferentes áreas de atuação amparados em diversos aspectos.

No aspecto linguístico, Cândido (2012) nos diz que,

[...] as histórias em quadrinhos abrangem aspectos riquíssimos, como por exemplo, o coloquialismo, as imagens, o texto escrito, o texto visual que demonstra os comportamentos através dos gestos, as mensagens que ficam subentendidas nos diálogos e os aspectos do qual o autor da HQ se apropria para instigar a imaginação do leitor.

Em relação às práticas pedagógicas, as histórias em quadrinhos dão uma nova roupagem, permitindo ao professor trabalhar de maneira interdisciplinar, atingindo vários pontos relevantes para que o aprendizado se torne lúdico e prazeroso nas salas de aula. Os alunos são motivados para prática da leitura, e mesmo as crianças nas séries iniciais que ainda não sabem ler, conseguem fazer uma leitura visual através das imagens contidas nos gibis, possibilitando uma interpretação da história. Para Assis (2003, p. 22):

[...] os gibis são usados para a alfabetização, ensinar diferenças regionais, que é o caso do personagem “Chico Bento”, [...] desenvolve aspecto cognitivo no aluno, cria habilidades [...] pode levá-lo a ampliar seu poder de decisão ao mudar o final da história, tornar o leitor crítico de sua realidade, pois muitos gibis trazem os problemas existentes na sociedade [...]

Além de instigar o prazer pela leitura, o gibi traz informações sobre vários contextos sociais, podendo alcançar realidades presentes no cotidiano da criança, mostrando também regras para uma boa convivência, tornando sua leitura reflexiva. As histórias em quadrinhos podem agregar elementos relevantes para o desenvolvimento do aluno, e também favorecer a aprendizagem do mesmo, uma vez que o seu conteúdo fornece um vasto conhecimento com fácil entendimento.

Do ponto de vista dos professores, deverão atuar como mediadores durante o processo de leitura, sendo necessário estarem preparados para auxiliarem os alunos durante a atividade, ressaltando Afonso e Andrade,

[...] muitas vezes uma tira apresenta um campo muito vasto de interpretações, e é preciso saber ouvir todas as leituras feitas pelos alunos e, também, guiar por saberes necessários e importantes [...] também é interessante analisar durante a aula a linguagem não verbal, fazer uma leitura visual, pois os balões, os gestos, as cores e todo o desenho é uma forma de comunicação, sendo a imagem um discurso [...]

Buscando despertar o interesse pela leitura e aperfeiçoar o processo de escrita dos alunos, como também, repensar sobre as práticas pedagógicas do professor em sala de aula, nós bolsistas do PIBID-Educação do Campo sugerimos como proposta a “*Oficina de Leitura de HQs - Turma da Mônica*”, a partir de observações feitas numa sala de aula multisseriada na Escola do Campo Palmerinha situada no município de Itapetinga-BA, entende-se como multisseriada as salas de aulas caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor (MOURA e SANTOS, 2012).

Através das observações, percebemos uma grande desmotivação dos alunos em relação à leitura, em consequência, a deficiência na escrita e essas necessidades estão presentes em todas as séries, o que torna a situação mais complexa. A partir daí, procuramos buscar alternativas, dentre elas as Histórias em Quadrinhos para que pudessem despertar o interesse pela leitura de forma dinâmica e lúdica.

Metodologia

Inicialmente, foi realizado um levantamento bibliográfico sobre a importância de novos recursos metodológicos nas práticas pedagógicas. A partir das análises dos conteúdos, encontramos o uso de gibis como um meio relevante para atrair o interesse das crianças à leitura, assim, foi elaborada uma oficina de leitura e escrita com histórias em quadrinhos.

As HQs da Turma da Mônica foram escolhidas por apresentarem um enredo simples e de fácil compreensão, seu formato associa o texto à ilustração, facilitando a aprendizagem dos iniciantes no campo da leitura de forma lúdica. A oficina foi desenvolvida às quartas-feiras (encontro semanal do PIBID) no período de aula com duração de 3 horas, durante três semanas consecutivas, tendo a duração total de nove horas e participaram todos os alunos da sala multisseriada, sendo diferenciada a dificuldade para cada série.

Na primeira etapa da oficina foi apresentada a origem das HQs para a classe, logo em seguida foram distribuídos gibis da Turma da Mônica para cada aluno, para que os mesmos pudessem levá-los para casa, a fim de fazerem uma leitura tranquila.

Na segunda etapa, em sala de aula fizemos um semicírculo e a tarefa dos alunos seria de contar à história que mais havia chamado a atenção na leitura, feita em casa. Em seguida foram apresentados diversos modelos de balões de falas e suas diferenciações de expressão, assim após esclarecimento prévio, a sala foi dividida em duas equipes onde cada uma ficou com um conjunto de personagens para produzir seus balões de fala na construção de uma história.

O fechamento desta oficina foi intitulado como “O dia de contar história”, os alunos foram reunidos em semicírculo, onde cada um pôde contar sua história criada, permitindo assim que expressassem individualmente sua criatividade, soltando sua imaginação, por fim, cada um teve que criar o seu próprio gibi.

Resultados e Discussão

Devido à sala de aula ser multisseriada, propusemos a mesma oficina para todas as séries, então, participaram das atividades, dezesseis alunos do primeiro ao quinto ano.

Durante a realização das primeiras etapas todos os alunos tiveram a mesma participação, somente na última etapa, que foi exigida de maneira diferenciada a criação do gibi individual. Para os alunos das séries iniciais suas histórias foram construídas apenas com ilustrações, como mostra a Figura 1., e para os alunos de terceiro ao quinto ano foram criados textos e ilustrações. Na Figura 2 temos “*O dia de contar história*”.



Figura 1. Ilustrações dos Gibis.

Figura 2. O dia de contar HQ's.

Percebemos que o objetivo proposto foi alcançado, pois antes do oferecimento da oficina os alunos não demonstravam interesse nenhum pelos livrinhos de história, que fazem parte do acervo da escola.

Ao longo da duração das atividades, as crianças tiveram momentos recreativos e lúdicos tornando agradável o momento da leitura, promovendo assim a construção de um novo hábito de vida.

No decorrer das etapas, percebemos a participação mais ativa dos alunos em relação à leitura dos gibis, e após a “Oficina de Leitura com HQs”, ficou evidente o interesse dos alunos pela leitura, superando as expectativas uma vez que não ficou restrito apenas aos gibis da Turma da Mônica, mas também, procuraram outros livros de historinhas, que antes ficavam parados.

De acordo com estes resultados, é possível perceber que esta metodologia deveria ser explorada mais amplamente pelas escolas, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, devido a sua contribuição no processo ensino-aprendizagem da leitura e escrita.

Além do estímulo à leitura, também repensamos no papel do professor como mediador, que além de eximir as dúvidas dos alunos, trabalha o comportamento nos trabalhos coletivos, a autoestima com a superação das dificuldades e desperta a aceitação do outro com suas limitações e a cultura da paz.

Considerações finais

As mudanças nas práticas educacionais através das HQs possibilitam um melhor desenvolvimento das aulas, proporcionando um ambiente dinâmico, alegre e

prazeroso. Através do lúdico a criança manifesta sensações e emoções, o que facilita seu entendimento dos conteúdos, pois estão em aulas diferenciadas de sua rotina de aprendizagem, além de gerar na criança uma motivação maior para aquisição de conhecimentos e hábitos de leitura.

Assim, por analisar as atividades aplicadas nessa oficina, de grande relevância, entendemos que é uma estratégia que precisa ser aplicada no ambiente escolar com maior frequência e planejamento, pois é necessário oferecer às crianças várias ferramentas e possibilidades para facilitar o seu aprendizado, atingindo assim um maior aproveitamento por parte dos alunos.

Referências bibliográficas

ASSIS, M. J; **Maurício de Sousa: Uma análise ideológica de suas histórias.**

Monografia (Graduação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Cassilândia, Mato Grosso do Sul, 2003.

MARTINS, S.A.F. Histórias em Quadrinhos: um convite para a iniciação do leitor. In: SIMPÓSIO CIENTÍFICO-CULTURAL, 1, 2004. Paranaíba/MS. **Anais**. Paranaíba: UEMS, 2004.

CÂNDIDO, S.S. O uso de história em quadrinhos (HQs) como ferramenta para o ensino reflexivo de língua portuguesa no Ensino Fundamental II. In: ENCONTRO INTERDISCIPLINAR DE LÍNGUA E LITERATURA. 3, 2012, Itabaiana/SE. **Anais Eletrônicos**. Vol. 3. Itabaiana: UFS, 2012.

AFONSO, E. A.; ANDRADE, J. P. S. O uso das histórias em quadrinhos como recurso didático-pedagógico para o ensino de História e Literatura. In: CONGRESSO NORTE MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO/COPEP-NM, 3, 2011, Montes Claros/MG. **Anais...** Montes Claros: Unimontes, 2011.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J.S. A Pedagogia das Classes Multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente.

Debates em Educação, Maceió, v. 4, n. 7, p.65-86, jan/jul. 2012.

INTERVENÇÃO DO PIBID-QUÍMICA DA UFRB ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE OFICINAS EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO LOCALIZADA NA CIDADE DE AMARGOSA-BA

Eliane dos Santos Almeida¹
elyhts@gmail.com

Carine Alves dos Santos Peixoto¹

Maurício Tourinho de Souza¹

Clarivaldo Santos de Sousa¹

As atividades desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID - Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) tem como objetivos: elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; buscar a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem, promovendo eventos como feiras de ciências, gincanas e oficinas de divulgação científica [1].

A interação entre a educação superior e a educação da rede básica de ensino com a implantação do PIBID tem proporcionado oportunidades de desenvolvimento pessoal e intelectual tanto de alunos quanto de professores nos diversos níveis do sistema de ensino [2].

Um dos problemas enfrentados pela maioria dos cursos de licenciatura é a falta de integração entre a universidade e a escola, principalmente no que se refere à dicotomia existente entre a formação teórica adquirida na universidade e a realidade escolar da educação básica que o professor encontrará no exercício de suas atividades profissionais [3]. Com o intuito de mediar a integração entre a educação

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa, Bahia, Brasil.

superior e a educação básica diversas atividades lúdicas têm sido propostas pelos alunos bolsistas do PIBID-Química nas escolas parceiras do referido programa.

O presente trabalho relata as atividades realizadas no Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC), localizado na cidade de Amargosa/BA, as quais se fundamentaram na realização de oficinas de produção de sabão; oficinas de reciclagem de papel e atividades laboratoriais com materiais de fácil obtenção e uso comum.

Tais intervenções objetivaram atender à necessidade manifestada pelo próprio colégio, uma vez que devido à extensão dos conteúdos e a reduzida carga horária do componente curricular Química os professores não têm tempo suficiente para abordar todos estes conteúdos em sala de aula durante o ano letivo.

Desta forma o presente trabalho teve como objetivo auxiliar os docentes do CEPC na abordagem de conteúdos desta disciplina, em particular os conteúdos de cinética química, química ambiental e reações de esterificação / transesterificação.

Observou-se que as oficinas realizadas despertaram a atenção da grande maioria dos alunos, levando-se em consideração o caráter inovador, dinâmico e criativo das atividades.

Buscou-se, tanto nas oficinas quanto nas atividades experimentais, trabalhar temáticas que viabilizaram a contextualização dos conceitos químicos abordados na sala de aula com realidade vivenciada no dia a dia dos alunos, o que promoveu uma maior interação entre alunos, professores e bolsistas do PIBID.



Figura 01. Oficina da pasta de dente de elefante. Foto: blog PIBID – Química.

As atividades foram conduzidas de modo a permitir que os alunos atuassem como construtores do próprio conhecimento, consistindo assim em uma abordagem experimental construtivista, o que permite que os alunos deixem de ser meros agentes passivos e passem a relacionar a teoria com a prática.

Como conclusão tem-se observado que as atividades realizadas pelo PIBID - Química têm promovido o despertar de alunos e docentes do ensino médio para a importância da experimentação no ensino de química, uma vez que a experimentação é uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permite a contextualização e o estímulo ao senso crítico destes.

Além disso, estas atividades têm possibilitado aos bolsistas do PIBID o desenvolvimento do apreço pela experimentação química, o incentivo à criatividade e maior familiarização com o seu futuro ambiente de trabalho, contribuindo desta forma para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos bolsistas.

Referências

- [1] Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES. *PibidPrograma Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acessado em 25 de abril de 2013.
- [2] FINN, J. M; et al. *Intervenções pedagógicas como uma forma de implementação do PIBID/Química da UFRGS em uma escola de ensino fundamental*. In: 30º Encontro de Debates sobre Ensino de Química. 2010, Rio Grande do Sul: PUCRS.
- [3] WEBER, K. C, et al. A Percepção dos Licenciados em Química sobre o Impacto do PIBID em sua Formação para a Docência. *Química Nova na Escola*. v. 35, nº 1 , p. 01-10, Fevereiro, 2013.

OS FENÔMENOS EDUCACIONAL E SOCIAL GREGOS EM SEUS PRIMÓDIOS: COMO A DOCÊNCIA E O MODELO DE EDUCAÇÃO OCIDENTAL COMEÇOU NA PAIDÉIA E, SE PERPETUA

Wilson Oliveira Badaró
w_o_b@hotmail.com

Palavras-chave: Gênese educacional – Paidéia – Arqueologia da docência.

Introdução

No decorrer deste trabalho, abordamos a representatividade emblemática e perceptível da sofística, dentro dos moldes de uma tradição ocidental, retratando algumas passagens do período compreendido entre os séculos V e IV a.C. na Grécia antiga, e contrapondo fatos, na medida em que nos permitam os indícios. Esta tradição que, desde uma ótica historicamente cimentada, resolveu ofuscar e dificultar – no mais das vezes – uma leitura mais nítida e menos polarizada da real contribuição e ação destes personagens históricos chamados de sofistas. A polarização proposta aqui está referendada no alijamento dos sofistas de sua contribuição, no tocante a sua contraposição aos “filósofos preferenciais”¹ e sua pretensa hegemonia cognitiva em prol da racionalidade e da verdade. Justamente dentro desta perspectiva voltada para a oposição à imposição da tradição, guiaremos nossos esforços no sentido de iluminar novas abordagens e olhares a partir de críticas reflexivas às assertórias socrático-platônicas que visaram no passado denegrir a imagem de seus ditos opositores – os sofistas.

Segundo maior parte das produções históricas e filosóficas, a sofística se caracteriza por dispor da eloquência na verbalização e pela retórica como arma da erística² e sua poderosa difusão no meio social coetâneo em que atuavam. Como fundadores da ciência da educação, a pedagogia, vêm transformar a realidade de seu tempo e os rumos de toda uma forma de pensar, de agir, de falar, de comportar-se e,

¹ Chamaremos aqui de “filósofos preferenciais”, todos os filósofos que são tidos como unanimidade – os da tradição socrático-platônica – e de certa forma, blindados contra críticas de pretensos simpáticos a uma visão contrária e, se criticados, há um limite de críticas aceitáveis a serem feitas. Tais considerações estão baseadas nas observações dos cuidados tomados, que são, diga-se de passagem, muitos, em relação ao que se dirá em desfavor desses filósofos dentro das discussões filosóficas atuais.

² Segundo Kerferd, é arte retórica de sempre buscar a vitória nos debates, independentemente do meio, método ou recurso utilizado para este fim.

sobretudo, de conduzir diálogos em seus contextos históricos. Assim sendo, estavam visando sempre um bom desempenho oratório – de si mesmos e daqueles que com eles aprendiam (*Paidéia*) – também para a política, sobretudo, para exercer maiores influências em sua sociedade e alcançar maior prestígio e respeito social. Lembrando que a atuação dos sofistas está altamente vinculada ao seu propósito profissional que é, também, direta ou indiretamente, democrático, do ponto de vista educacional, pois, como educadores da época, fomentaram a cultura, popularizaram a educação e tornaram os meios de ascensão e mobilidade sociais mais tangíveis e acessíveis a todas as faixas constituintes da sociedade grega. Um dos grandes exemplos disto é a atuação transformadora de Péricles em favor da difusão dos conhecimentos e métodos sofisticados dentro da Grécia sob sua tutela, levando a uma profusão dos sofistas e, conseqüentemente, de sua “educação causal” e/ou “condicional”, a todos os que quisessem e pudessem pagar por ela. Tal atitude de disseminação da prática pedagógica pelos sofistas incentivou a Grécia daquela época e modificou consideravelmente o panorama do meio erudito social grego, já que os principais focos do empenho deste movimento sofista se voltavam para as considerações e reflexões antropológicas e toda a problemática que envolvia as relações sociais, políticas e culturais da Grécia antiga³; o confronto visível entre *doxa* e *alétheia*, respectivamente opinião e verdade, sendo a primeira uma prática tida pela tradição filosófico-histórica como comum por parte dos sofistas e a segunda, corrente levada ao extremo pelo principal opositor dos sofistas, o dialético Platão e seu mundo das ideias.

Metodologia

Num processo nítido de *dissoi logoi*⁴, fizemos uma análise das opiniões favoráveis à hermenêutica socrático-platônica e, também, com o mesmo conceito hermenêutico,

³ Como nos apresenta um dos diálogos platônicos: “(...) ao Amor nenhum homem até o dia de hoje teve a coragem de celebrá-lo condignamente, a tal ponto é negligenciado um grande deus!” (PLATÃO. *Diálogos*. “O banquete”. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991, p. 18 (177c)). O foco das discussões filosóficas está gradualmente mudando, das coisas naturais e metafísicas para as coisas relacionadas indireta ou diretamente com o homem *per se*.

⁴ O termo *dissoi logoi* se refere à pluralidade interpretativa, onde Protágoras propõe a dualidade dos argumentos opostos, contudo, passíveis de defesa, tornando mais forte o argumento mais fraco e vice-versa, mostrando ser possível defender um discurso a partir de uma retórica organizada e

consideramos os textos mais relevantes na descrição do movimento sofista de forma a expor seu caráter fenomênico dentro do contexto proposto e abordado. Percebemos em que proporção as críticas socrático-platônicas firmaram opiniões, de fato, relevantes, sobre o movimento sofista dentro da sociedade e educação gregas. Refutaremos aquelas que nos pareçam tendenciosas e passíveis de uma nova leitura e perspectiva mais positiva, obedecendo, naturalmente, às evidências deixadas e constatadas por especialistas.

A visão dos especialistas sobre aquele contexto é a de um campo que estava aberto, inexplorado, que pôde e foi explorado pelos sofistas, uma vez que a educação carecia de iniciativa privada no segmento da educação, embora, todos os esforços dos líderes da sociedade grega para “tornar comum”, de forma estatal, esta educação voltava-se, basicamente, também, para a manutenção das linhagens já historicamente dominantes na Ática. Assim sendo, nossos métodos de análise e discussão das fontes são, basicamente, hermenêutico e comparativo. Hermenêutico com as leituras dos diálogos platônicos e comparativo no tocante às interpretações de suas descrições a partir de seus comentadores, críticos e especialistas para apresentar uma história genealógica e arqueológica da educação e sua fundação histórica. Deste modo, vejamos o que fizeram os sofistas para mudar este quadro de deficiência educacional da Grécia e como se deu este processo em meio às turbulentas disputas intelectuais dos filósofos para com os sofistas. **Objetivo** Com o intuito de apontar para onde sinalizaram os sofistas, no sentido de provar que era possível ensinar e, sobretudo, que era possível ensinar a ensinar propomos um leitura mais aproximada das práticas destes professores primitivos da *paideia*. Assim, constitui-se como nosso principal objetivo, a exposição dos sofistas como arquétipos dos atuais professores e a permanência da prática desenvolvida por estes na atualidade. O ofício do sofista, de transmitir um conhecimento ou virtude, contrapõe-se à expectativa socrática de que não seria possível tal transmissão, mas, acreditava na exemplificação. (...) Sócrates sugere inocentemente a Anito, importante líder democrático que se tornou seu principal acusador, que os sofistas eram as pessoas adequadas para instilar no jovem a *sophia* que o adequará para

previamente racionalizada. Grosso modo, *dissoi logoi* também pode ser traduzido como "duas razões, discursos etc."

administrar o Estado, governar a cidade, e em geral demonstrar o *savoir-faire* próprio do cavaleiro (GUTHRIE, 1995, 49).

Assim sendo, virtude, enquanto *cultura imaterial* ou, como quer Guthrie, *savoir-faire*, de fato seria impossível transmitir, pois, ela é como a íris dos olhos de cada ser ou as impressões digitais humanas. É única e intransferível e, muito naturalmente, cada pessoa tem uma forma singular de fazer as coisas, de apreender e processar informações, assim bem como as visões de mundo. Ato reflexivo e dialético, humano, que revela o conhecimento de todos sobre algo em particular. É a subjetividade do *saber fazer* que, de acordo com Kerferd (1999, p. 228), Protágoras passou de imediato, a anunciar. Declara o sofista que essa participação não é nem por *natureza*⁵ (*physis*), nem é adquirida espontaneamente, mas por instrução e pela prática: “Assim, do que disseste se infere que os próprios atenienses são de parecer que a virtude pode ser adquirida e ensinada” (PLATÃO, 2002, p. (69 324c)).

Ainda acompanhando a visão de Protágoras com a interpretação de Kerferd, percebe-se, neste contexto histórico, que a virtude como sustentáculo de todos os processos de ensino e aprendizagem é também uma sequência contínua de fatos ou operações que apresentam certa unidade ou que se reproduzem dentro da sociedade. A educação é um percurso socialmente construído e pela sociedade difundida. É aqui que o sentido semiótico da intervenção sofística toma corpo, visto que a sociedade, representada pelo Estado, como disse Michel Foucault (1989, p. 125-130), irá moldar (adoçar) os corpos, a partir de punições que irão adequar os sujeitos às necessidades de suas representações coletivas e leis. Tudo isso é confirmado pelo *logos* de Protágoras, que identifica que ela – a virtude – também pode ser ensinada por toda comunidade das leis e punições. Diz Protágoras: “Essa maneira de pensar implica a convicção de que a virtude pode ser ensinada. O castigo é aplicado para a coibição do crime: eis o modo de pensar de todas as pessoas que aplicam penalidades, tanto particularmente quanto em público” (PLATÃO, 2002, p.69 (324b-c)).

Percebe-se que a sensibilidade e percepção sofistas para o ensino estão muito à frente em seu tempo e o seus ideais de transformação social, por meio do

⁵ Grifo mantido.

instrumento que é o ensino de forma mais abrangente são de fato, muito consideráveis e próximas à dos atuais docentes.

Notadamente, a prática do disoi *logoi* em Protágoras fica evidente em suas discussões, no sentido de abranger as formas variadas e objetos também variados de ensino como, por exemplo, a “opinião correta” (*orthēdoxa*) que “pode ser tão bom guia quanto o conhecimento para a finalidade de agir corretamente” (KERFERD, 1999, p. 233), já que, nem somente o conhecimento dito teórico é válido para a difusão e ensino do saber.

(...) Protágoras está empenhado em explicar é (a) que é possível ensinar a alguém como ser um homem bom, em sentido lato de “ensinar”, que inclui condicionamento nos costumes sociais bem como instrução em técnicas específicas tais como retórica, e (b) que as disposições inalteráveis de caráter, que produzem a conduta especificada como apropriada às várias virtudes particulares (p. ex. ações justas ou corajosas), não são idênticas entre si (KERFERD, 1999, p. 232).

É como havia dito Heráclito, com as afirmações da mutabilidade do homem e do rio; assim seria, também, com o ensino, que se transforma quando é apreendido por outra pessoa que dispõe de uma distinta subjetividade e visão de mundo. Esta não será, depois de apreendida, igual ao do docente. É como a opinião que, com seu caráter provisório e mutável, após processo dialético com a realidade, poderá confirmar-se, refutar-se ou modificar-se.

Como vimos no diálogo “socrático-protagórico”, o uso do disoi *logoi* (duas formas de racionalizar), fundamentado na validação de ambas as vertentes da interpretação de um mesmo objeto, são altamente válidas e discutíveis e que desta prática, a única e derradeira certeza é que surgirá algo novo, sintético e mais próximo do real, lembrando sempre que, dentro da ciência, a verdade axiomática, hoje, é um postulado inaceitável.

Conclusão

Concluimos, portanto, que a validade e pertinência do movimento sofista, enquanto um movimento de forte apelo social e educacional, em sua época, os levou a um

patamar de fenômeno social que marcou uma época de transformações e efervescências incontestáveis. O alcance polivalente e diversificado dos sofistas na área do conhecimento e da educação possibilitou o enriquecimento intelectual não apenas deles – os sofistas – como também dos filósofos que, com eles, travaram disputas e conseqüentemente, para toda a Grécia.

Por fim, notamos as diversas contribuições dos sofistas em um movimento constituído por estes homens que “foram considerados os fundadores da ciência da educação” (JAEGER, 1994, p 347), que ampliaram os conceitos de relatividade e verdade, deram os primeiros passos em direção ao respeito à subjetividade, sistematizaram métodos de ensino etc. Homens que sem maiores dificuldades, encararam todos os desafios da época quanto a validade de seu ofício, que se via contestado a todo momento pelos seus opositores (caso dos educadores da atualidade): “antes dos sofistas não se falava de gramática, de retórica ou de dialética” (JAEGER, 1994, p. 366), e hoje, sua determinação nos permite falar consciente e substancialmente de todos estes segmentos do saber.

Referências

BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em história**: da escolha do tema ao quadro teórico(3ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CARDOSO, Ciro. **Uma Introdução à História**. Ed. Brasiliense, 1986, 6ª Edição.

CHILDE, V. G. **A evolução cultural do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. Tradução de Ligia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADDIS, John Lewis. **Paisagens da história**: como os historiadores mapeiam o passado. Tradução de (...). Rio de Janeiro: Campus, 2003.

GAY, Peter, **The Enlightenment**: an interpretation. Londres: Editora Weidenfeld&Nicholson, 1967.

GUTHRIE, W. K. C. **Os sofistas**. Tradução de João Rezende da Costa. São Paulo: Paulus, 1995.

JAEGER, Werner Wilhelm. **Paideia**: a formação do homem grego. Tradução de Arthur M. Parreira– 3ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 1994.

KERFERD, G. B. **O movimento sofista**. Tradução de Margarida Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

PLATÃO. “Fedro”. In: **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2007.

_____. “O banquete”. In: **Coleção Os Pensadores**. Tradução de José Cavalcante de Souza. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

_____. “Protágoras”. In: **Diálogos**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: EDUFPA, 2002.

_____. “Sofista”. In: **Coleção Os Pensadores**. Tradução de Jorge Paleikat e João Cruz Costa. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

RÉGUA TRIGONOMÉTRICA: UMA PROPOSTA INTERVENÇÃO DESENVOLVIDA PELO PIBID PARA REVISAR CONTEÚDOS DE TRIGONOMETRIA

Juvenal de Almeida Júnior¹
jrvisionvip@gmail.com

Paulo Gerônimo Sales da Silva
paulo.gssilva@hotmail.com

Gilson Bispo de Jesus
gilbjs@bol.com.br

Palavras-chave: PIBID – Intervenção – Régua Trigonométrica.

Resumo

O presente relato apresenta experiências vividas por alguns bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID no contexto de uma intervenção no Colégio Estadual Pedro Calmon – CEPC, no ano de 2013. A partir de visitas a esse colégio, conversas com a supervisora de matemática do PIBID e do conhecimento do material e contato com o professor de matemática das turmas em que desenvolveríamos a atividade, além de discussões com os membros do grupo do subprojeto de matemática da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB decidimos elaborar uma atividade de intervenção sobre trigonometria, já que os alunos estavam apresentando dificuldades nesses conteúdos. Fizemos a opção de levar as régua trigonométricas já confeccionadas, pois se tratava de uma atividade de revisão e aprofundamento dos conteúdos. A sala de aula foi organizada em grupos. Ratificamos que o objetivo de utilizar a régua trigonométrica foi possibilitar um melhor entendimento de aspectos referentes ao conteúdo de trigonometria, em geral, abordado no 2º ano do Ensino Médio – seno, cosseno e tangente no círculo trigonométrico, além de redução ao 1º quadrante. Ao final, observamos que os alunos gostaram do material e revelaram ter ajudado bastante na compreensão dos conteúdos.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da CAPES, cujo objetivo é promover atividades de iniciação à docência. Na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), os 16 bolsistas do PIBID do subprojeto de Matemática 2012 desenvolvem atividades na totalidade das escolas de Ensino Médio de Amargosa, as quais são: Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Jiquiriçá (CETEP), Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB) e Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC). Porém, daremos um foco no CEPC, colégio em que desenvolvemos a oficina da régua trigonométrica em três turmas do 2º ano do Ensino Médio, num período de três horas aulas.

Durante a oficina socializamos o material manipulável: régua trigonométrica com o intuito de chamar mais a atenção dos alunos, pois na nossa interpretação esse material poderia favorecer uma aprendizagem de alguns tópicos de trigonometria com mais significado e por acreditarmos que a utilização desse tipo de material nos parecia ser uma boa opção de renovação no modelo de ensino.

Neste relato, faremos uma descrição da construção da régua trigonométrica e das atividades de revisão que foram aplicadas com o objetivo de revisar conteúdos de trigonometria em três turmas de 2º ano do Ensino Médio. Ratificamos que essa intervenção foi acordada com a professora supervisora do no subprojeto de Matemática e demandada pelo professor de matemática regente das turmas.

O material manipulável: régua trigonométrica e as atividades desenvolvidas

O material foi escolhido a partir da demanda relatada pelo professor de matemática do 2º ano do Ensino Médio que leciona no CEPC. A intervenção ocorreu em três turmas do 2º ano do Ensino Médio desse colégio, assim facilitando ainda mais a intervenção dos bolsistas de iniciação à docência da UFRB, participantes do PIBID do curso de Matemática. O professor mencionou que os alunos possuíam muita dificuldade no entendimento de trigonometria no círculo trigonométrico.

Como o professor já tinha participado de um minicurso de construção e aplicação da Régua Trigonométrica, ele nos solicitou que fizéssemos uso desse material para revisar os conteúdos de trigonometria já trabalhados por ele. Acreditamos que a escolha por essa alternativa se deve ao fato de que, em geral, na educação básica o conteúdo de trigonometria é abordado de maneira mecânica. Contudo no nosso entendimento esse modo pode ser modificado e uma das alternativas que nos parece viável é a utilização do material manipulável Régua Trigonométrica, o que permite explorar conteúdos de trigonometria no círculo trigonométrico, figura 1.

Vale destacar que a Régua Trigonométrica é construída utilizando-se material de baixo custo, ou seja, que pode ser confeccionada e aplicada em qualquer turma de 2º ou 3º ano do Ensino Médio.

Acreditamos que o professor é capaz de promover mudanças nas suas aulas para torná-la a mais atraente possível para os alunos, assim tornando-as mais agradáveis e favorecendo uma aprendizagem com mais significado.

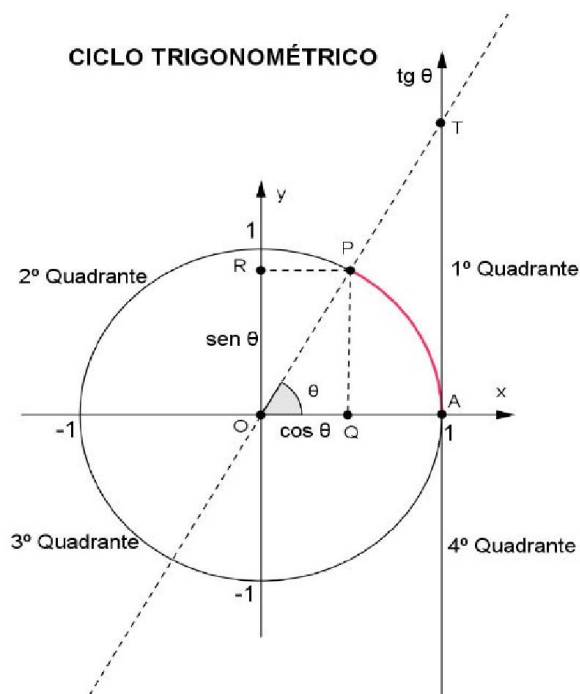


Figura 1: Representação do círculo trigonométrico. Fonte: Autores do trabalho.

A esse respeito Fiorentini e Miorim (1990) afirmam que:

Ao aluno deve ser dado o direito de aprender. Não um “aprender” mecânico, repetitivo, de fazer sem saber o que faz e porque faz. Muito menos um “aprender” que se esvazia em brincadeiras. Mas um aprender significativo, do qual o aluno participe raciocinando, compreendendo, reelaborando o saber historicamente produzido e superando, assim, sua visão ingênua, fragmentada e parcial da realidade. (FIORENTINI E MIORIM, 1990)

O material manipulável pode ser um grande aliado no ensino e aprendizagem, por ser um objeto em que o discente pode manipular e a partir desse contato buscar o

entendimento, elaborando suas conclusões. Nesse sentido, avaliamos a régua trigonométrica como um material manipulável que pode possibilitar aos alunos o entendimento e a elaboração de conclusões pertinentes a alguns tópicos de trigonometria.

Durante a intervenção apresentamos aos estudantes o material manipulável Régua Trigonométrica e recordamos com eles as definições de seno, cosseno e tangente de um arco no círculo trigonométrico. Além disso, eles puderam encontrar o seno, o cosseno e a tangente dos principais arcos (0° , 90° , 180° , 270° , 360° , 45° , 60° , 30° , ...) e identificaram os sinais do seno, cosseno e tangente de arcos pertencentes ao 1º, 2º, 3º e 4º quadrantes. Disponibilizamos um material xerocado que ajudou nessa tarefa.

Em um segundo momento, desenvolvemos algumas atividades de redução ao 1º quadrante, apresentamos na sequência uma atividade de redução ao 2º quadrante que foi desenvolvida com os estudantes (quadro 1). Utilizamos para essa atividade uma tabela de apoio que constava o seno, cosseno e tangente dos arcos de 0° a 90° .

Quadro 1: Atividade de redução do 2º quadrante para o 1º quadrante. Fonte: Autores do trabalho.

03) Utilizando a régua trigonométrica, responda:

a) $\text{sen } 120^\circ =$	$\text{sen } 135^\circ =$	$\text{sen } 150^\circ =$
$\text{cos } 120^\circ =$	$\text{cos } 135^\circ =$	$\text{cos } 150^\circ =$
$\text{tg } 120^\circ =$	$\text{tg } 135^\circ =$	$\text{tg } 150^\circ =$

b) Tomando por base os ângulos de 30° , 45° e 60° , como poderíamos obter as funções trigonométricas de 120° , 135° e 150° , sem fazer uso da régua trigonométrica.

c) Consulte a tabela e determine: $\text{sen } 115^\circ$, $\text{cos } 115^\circ$, $\text{tg } 115^\circ$, $\text{sen } 160^\circ$, $\text{cos } 160^\circ$ e $\text{tg } 160^\circ$.

d) De forma geral, dado um arco $x \in 2^\circ\text{Q}$, como proceder para encontrar $\text{sen}x$, $\text{cos}x$ e $\text{tg}x$.

Por último realizamos algumas atividades com equações trigonométricas.

Conclusão

Pudemos evidenciar que os alunos que se dispuseram a participar deste ambiente de aprendizagem e conseguiram desenvolver de maneira coerente a proposta

apresentada. Entretanto, notamos que no momento de socialização do que foi desenvolvido com a Régua Trigonométrica, os alunos apresentaram algumas deficiências no desenvolvimento dos conceitos de seno, cosseno e tangente de um arco.

De maneira geral, acreditamos que a Régua Trigonométrica contribuiu para o processo de aprendizagem dos conteúdos de trigonometria que foram abordados, esses conteúdos tinham por base o círculo trigonométrico.

Sem desejar apresentar receitas de como ministrar aulas de matemática, acreditamos que propostas desenvolvidas com materiais manipuláveis podem contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem de matemática. Pudemos destacar que o material manipulável: Régua Trigonométrica contribuiu com esse processo.

Na aula seguinte, fizemos a utilização do material para a aplicação do conteúdo e percebemos uma maior facilidade na compreensão dos alunos.

Referência

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da Matemática.** Boletim da SBEM, São Paulo, n.7, 1990

A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICA DOS BOLSISTAS ID

Amanda Almeida de Jesus
aajesus2013@gmail.com

Elane de Jesus Santos
lanesantos39@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID – Educação Básica – Universidade.

Resumo

Esse trabalho tem por objetivo ressaltar a importância do projeto PIBID para os bolsistas ID do subprojeto de Letras da UFRB, bem como enfatizar a importância do PIBID para as escolas de educação básica que recebem os subprojetos. Trata-se, da possibilidade de pautar a teoria e a prática, num processo dialético entre universidade e escolas parceiras. Assim, será abordado essa proximidade, o crescimento no fazer pedagógico, a reflexão e a ação da prática escolar.

Introdução

O PIBID, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, é um programa financiado pela CAPES que oferece bolsas de iniciação a docência para alunos de graduação de cursos presenciais de universidades públicas brasileiras.

Segundo o MEC, a intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

O programa oferece bolsas para um coordenador de área, que é professor da universidade, supervisor que é professor da rede básica de ensino e tem por função fazer a intermediação entre os alunos e a escola parceira, e os bolsistas ID, que são os alunos de graduação que vão atuar na escola parceira, fazendo observações das aulas bem como intervenções pedagógicas.

Objetivos

- Analisar a importância do PIBID para a formação dos bolsistas ID.
- Avaliar os benefícios para as escolas parceiras.
- Discutir se os objetivos da CAPES correspondem a realidade do PIBID.

Metodologia

Aplicou-se questionário aos bolsistas ID do PIBID da UFRB do subprojeto de LETRAS Língua Portuguesa, bem como a alunos das escolas parceiras, com o intuito de saber qual a importância do projeto para sua formação acadêmica, e se na opinião do bolsista o projeto atende os objetivos propostos pelo MEC, além de identificar quais os benefícios do PIBID para os alunos das escolas básicas que recebem os bolsistas.

Fundamentação Teórica

Sabe-se que apenas os conteúdos estudados em sala de aula bem como apenas os estágios obrigatórios não são suficientes para preparar o discente universitário para encarar a sala de aula. Segundo Freire (1996) “A teoria sem a prática vira “verbalismo”, assim como a prática sem teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.”

Segundo CHALITA (2004) o professor é o grande agente do processo educacional, a alma de qualquer instituição de ensino, assim sendo, é de suma importância a formação de professores de qualidade.

Desse modo, entende-se que a união da prática com a teoria é de extrema importância para a formação acadêmica, uma vez que possibilita que se ponha em prática o que está sendo aprendido em sala, podendo assim, aplicar os conhecimentos teóricos, a fim de que se consiga um resultado positivo.

Resultados e Discussão

De acordo com os questionários aplicados aos bolsistas pode-se concluir que o PIBID é de fundamental importância para a formação daqueles que tem o privilégio de fazer parte, uma vez que, possibilita ao graduando um contato direto com o futuro ambiente de trabalho, articulando teoria e prática, fornecendo assim subsídios que apenas o estágio obrigatório, por ser muito restrito não oferece.

Outra questão sinalizada nos questionários foi que o PIBID permite que os laços entre escola básica sejam estreitados, fazendo com que essas duas instituições caminhem juntas, havendo assim, uma interação que é proveitosa para ambas.

Por ser um programa de pesquisa, extensão e ensino o PIBID estimula que os bolsistas sejam estudantes pesquisadores, e com o contato que é traçado entre escola básica e bolsistas fornece um vasto campo de pesquisa.

Uns dos pontos mais importantes na perspectiva dos bolsistas se dá com relação interdisciplinaridade que o PIBID proporciona, onde disciplinas distintas dialogam entre si, havendo um troca mútua de conhecimentos e experiências.

Considerações Finais

De acordo com as discussões pautadas nesse trabalho, chegou-se a conclusão de que o PIBID cumpre com as propostas e objetivos propostos pelo MEC, incentivando assim a carreira docente e fornecendo subsídios para formação dos bolsistas vinculados ao programa. Recentemente foi sancionada presidente a Lei 12.796 que altera o texto da Lei de Diretrizes e

Bases 9.394/96 para incluir entre outras questões o apoio do Distrito Federal, Estados e Municípios ao PIBID.

Dessa forma, conclui-se que assim como já foi dito, o PIBID é importante tanto para os bolsistas, como para as escolas de educação básica, elevando assim, a formação de futuros professores para a educação básica, uma vez que faz a articulação entre teoria e prática.

Referências

CHALITA, Gabriel. **Os atores do processo educacional**. In: Educação: A solução está no afeto. São Paulo: Gente, 17^a ed. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996. <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em 25 de abril de 2012.

LITERATURA E CONHECIMENTO: UM OLHAR SOBRE TEXTOS LITERÁRIOS E NÃO LITERÁRIOS

Arlete Ferreira dos Santos
arletediego@hotmail.com

Simone da Silva Santos Moura
mone.moura1@hotmail.com

Palavras-chave: Literatura – Textos Literários – Conhecimento.

Introdução

Diante dos diversos textos existentes em nosso cotidiano, pode-se afirmar que a literatura está presente nessa variedade textual. Esta, que muitas vezes encontra-se de forma implícita devido a falta de conhecimento e sensibilidade dos sujeitos perante o objeto de estudo. A partir dessa realidade, despertou-nos o desejo de trabalhar com o tema “Literatura e conhecimento: um olhar sobre textos literários e não literários”, em uma escola da rede pública, numa turma do ensino fundamental II, do turno vespertino. Por considerar que a Literatura tem um poder de transformação, e que busca de forma assídua nos humanizar enquanto sujeitos, colaborando para que possamos entender melhor sobre o que é a vida e tudo o que dela faz parte, nos tornando mais sensíveis e humanos.

Segundo Perrone-Moisés os textos literários são aqueles em que a linguagem alcança um grau elevado de exatidão e um maior potencial de significados. Esses, que não se reduzem apenas ao significado, como podemos observar nos textos científicos, jornalísticos e técnicos que são considerados textos não literários porém, os textos literários possibilitam ao leitor inúmeras interpretações, visto que o mesmo capta os níveis de fruição, percepção e expressão da realidade no qual os textos não literários não alcançam.

Objetivo Geral

Proporcionar o contato com textos literários, afim de que, o indivíduo adquira a plena consciência de sua mortalidade, tornando-os seres mais sensíveis capazes de lidar de forma crítica com a realidade, além, de dar subsídios para que os mesmos possam diferenciar os textos literários dos não literarios.

Objetivos específicos

- Ressaltar a importância do contato com textos literários, pois, através deles contribuem para o desenvolvimento da imaginação e para que os alunos tenham a consciência que são seres mortais.
- Despertar a sensibilidade dos alunos através dos textos literários.
- Expor textos literários e não literários e os elementos contidos que os identifique como tais.

Justificativa

A elaboração desse projeto nos instigou a trabalhar com a literatura, por percebermos nos dias atuais a falta de sensibilidade e conhecimento sobre a mesma. Assim, no decorrer desse trabalho buscamos mediar o encontro entre sujeito e literatura, de modo que a mesma, na maioria das vezes, é vista tão somente como apêndice do estudo da Língua Portuguesa. Nesse sentido, a partir dessa mediação que ocorrerá através de oficinas, almejamos apresentar a literatura de forma diferenciada visando sensibilizar os alunos para que possam compreender que a literatura tem o poder de desenvolver nas pessoas a capacidade de imaginação. Uma vez que a ficção, ao mesmo tempo em que mostra a realidade, também apresenta as possibilidades de outros mundos, outras histórias, libertando-os de seu contexto social.

Metodologia

Essa oficina foi desenvolvida em uma escola da rede pública denominada Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, em uma turma do 6º ano do turno vespertino, composta por alunos com faixa etária entre 12 a 14 anos.

Este trabalho se fundamentou a partir do contato com texto literário e não literário seguido de discussão sobre a temática com base nas ideias de alguns autores entre eles, Perrone-Moisés (1996), Paz (1982) e Candido (2002). No interior dessa discussão foi apresentado o poema “Trem de Ferro” de Manuel Bandeira e o texto “Estação ferroviária de Amargosa” de Robson Oliveira Lins, que foram lidos através

dos monitores. Os mesmos, foram trabalhados de forma minuciosa, observando os aspectos que os diferenciam um do outro. A escolha desses textos julgamos importante, pois além de fazer parte do contexto histórico da cidade de Amargosa em que residem esses alunos, e na qual está inserida a escola, também faz uma relação com o poema “Trem de ferro” de Carlos Drummond de Andrade.

As leituras e discussões realizadas com os dois textos contribuíram para o surgimento de questionamentos sobre a temática, que foram dirigidas aos alunos, como: Qual dos textos tem como principal objetivo informar? Qual deles parece mais poético? Qual está mais próximo da maneira como usamos a língua no nosso dia a dia? Qual texto é o literário? Após essa discussão foi exposto a imagem de um trem, a fim de aguçar a sensibilidade e a imaginação dos alunos, para que eles, com base no que foi trabalhado, pudessem de forma individual construir um texto literário ou não literário relacionado a temática abordada. Logo após a produção houve um momento de socialização dos textos entre a classe. A finalização da oficina foi contemplada com o vídeo da música “Encontros e despedidas” de Cristina Motta.

Resultados

Diante do trabalho esplanado, percebemos que o conteúdo foi apreendido pelos alunos a partir das observações dos textos realizados pelos mesmos. Assim, tivemos êxito na oficina, pois encontramos boas produções, sendo contemplado com textos literários e não literários.

Conclusão

A oficina realizada proporcionou uma reflexão sobre a forma de como a Literatura é trabalhada na sala de aula, em que muitas ocorre de maneira inadequada sendo lecionada como apêndice da língua portuguesa. Assim, essa forma de vê a literatura colabora para sua desvalorização não só no âmbito escolar mas, também na sociedade como todo, o que influencia para que os alunos não vejam a leitura como algo prazeroso tendo-a como hábito pessoal, mas sim, como uma mera prática educativa, e, isso colabora para uma má formação de críticos leitores.

Referências

BANDEIRA, Manuel. *Trem de Ferro*. In. Id. *Antologia Poética*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. p.101.

CANDIDO, Antonio. *Textos de intervenção*. São Paulo: Editora 34, 2002.

LINS, Robson Oliveira. *Estação Ferroviária de Amargosa*. Prefeitura Municipal de Amargosa, 2007. Disponível em: http://www.estacoesferroviarias.com.br/ba_ilheus/amargosa.htm. Acesso em: 21 Maio 2013.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MOISÉS, Leila. *Literatura e sociedade*. São Paulo: USP/FFLCH/DTLLC, 1996.

O CURRÍCULO DA LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NA PERSPECTIVA DA INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: O CASO DAS DISCIPLINAS DE INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA O ENSINO DA MATEMÁTICA (INEM) NA UEFS/BA.

Lemerton Matos Nogueira¹
lemerton@ig.com.br

Palavras-chave: Iniciação à docência – Licenciatura em Matemática – Instrumentalização para o ensino da Matemática.

Introdução

Parte das críticas direcionadas aos cursos de formação inicial centra-se na dicotomia existente entre a teoria e prática. Ou seja, quase sempre não há reciprocidade entre o que se estuda na licenciatura e o que, de fato, é vivenciado pelo professor na escola básica. Essa discussão perpassa por uma discussão sobre a estrutura curricular dos cursos de Licenciatura em Matemática, quando a literatura expõe que os cursos que não acompanharam a obrigatoriedade das alterações nos seus projetos pedagógicos, ainda preservam um currículo do tipo “três mais um”, e assim, dicotomizando teoria e prática.

Sobre isso, Paiva (2002) faz um diagnóstico dos problemas relativos à formação inicial dos professores que ensinam Matemática questionando que este modelo curricular privilegia somente as disciplinas específicas durante os três primeiros anos, deixando as disciplinas pedagógicas para o último ano, sem qualquer ligação com o ensino da Matemática.

Com isto, recentemente no Brasil, os cursos de licenciatura em Matemática estão passando por um processo de (re)estruturação e implementação de seus projetos pedagógicos, desencadeado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, indicadas pelo Conselho Nacional de Educação em 2002, por meio das Resoluções CNE/CP01 e CP02. (BRASIL, 2002).

¹ Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática (IBPEX – 2011). Professor de Matemática do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA/Campus Valença e da Rede Estadual de Ensino – SEC/BA.

Nos cursos de Licenciatura em Matemática, os avanços ocorreram substancialmente na mudança da grade curricular do curso e, principalmente na criação de novas disciplinas, dentre elas as disciplinas de Instrumentalização para o ensino da Matemática (INEM), inseridas como disciplina da Prática como componente curricular na formação inicial do futuro professor de Matemática, destacando aqui o caso da Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS/BA.

Paiva (2002) destaca a necessidade de instrumentalizar o futuro professor para atuar de forma crítica e autônoma em seu trabalho de sala de aula e na escola. Com isto, busca-se romper com a divisão estanque entre as chamadas disciplinas de conteúdo específico e disciplinas pedagógicas, de tal forma que as disciplinas de conteúdo matemático devem passar pelo enfoque da Instrumentalização para o ensino.

Na perspectiva de Brandalise e Trobia (2011), as disciplinas de INEM caracterizam-se por um “conjunto de estudos, vivências, intervenções, experiências, produções científicas e didático-pedagógicas sobre o conhecimento matemático, sua produção e socialização”. (p. 343).

O trabalho encontra-se no campo das pesquisas qualitativas, na perspectiva de um estudo de caso. Utilizaremos como instrumento de coleta de dados, a Análise documental feita por levantamentos de documentos da Legislação Educacional brasileira sobre as Licenciaturas, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Licenciatura em Matemática e do Projeto Curricular da Licenciatura em Matemática da UEFS.

Objetivos

Objetivamos com este trabalho, discutir a importância da investigação da realidade escolar nos primeiros anos do curso de Licenciatura em Matemática, na perspectiva da iniciação à docência, tomando como foco as disciplinas de Instrumentalização para o Ensino da Matemática.

Especificamente, buscamos:

- Compreender como a proposta das disciplinas de INEM favorece os primeiros contatos do licenciando com a prática docente na escola básica.

- Situar a proposta da implementação das disciplinas de INEM na UEFS, também como uma estratégia na busca pelas inovações curriculares nos cursos de Licenciatura em Matemática.

Material e Método

O curso de Licenciatura em Matemática da UEFS foi instituído em 1987 e sendo alterado ao longo dos anos para atender às necessidades profissionais e sociais dos licenciandos. Tais mudanças tornaram – se necessárias, pois o curso detinha um currículo ainda do tipo “três mais um”, assemelhando-se a um curso de Bacharelado em Matemática.

Enquanto estudante do curso, desde o primeiro semestre, vislumbrava uma formação que contemplasse uma base teórica sólida, mas que pudesse ser articulada com a prática docente, principalmente por que já à experienciava enquanto professor da Educação Básica.

Dentre as várias mudanças ocorridas, a “criação” da disciplina Instrumentalização para o ensino da Matemática foi motivada como forma de situar os conteúdos tratados ao longo do curso numa perspectiva didático-pedagógica. Com isso, segundo o projeto, a componente Prática estaria sendo contemplada ao longo de todo o curso em atividades propostas em cada semestre, denominadas INEM, “inseridas no eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade e no eixo articulador das dimensões teóricas e práticas”. (UEFS - PRC, 2004, p. 24).

As disciplinas são: INEM I (45 h); INEM II(60h), INEM III(45h), INEM IV(60h), INEM V(45h), INEM VI (45h), INEM VII(45h) e INEM VIII(60h), totalizando assim 405 h de prática. Vale salientar que não existe uma ementa pré-definida para cada INEM, pois há uma rotatividade de professores que ofertam a disciplina a cada semestre.

Resultados e discussão

Com a proposta dos INEM's, perspectiva-se um paradigma na formação do professor de Matemática, a partir de competências constituídas e exigidas para o

exercício profissional da docência em níveis Fundamental e Médio, situando a Prática, enquanto componente curricular de maneira dinâmica e articulada.

É necessário compreender que apesar de parecer estanque a oferta dos INEM's, seu tratamento ocorre de forma integrada com os outros componentes curriculares. Essa integração depende muitas vezes do trabalho desenvolvido pelos professores, que precisam imprimir um caráter teórico-prático à disciplina. Faz-se necessário buscar intervir na realidade das salas de aula de Matemática, pondo o licenciando em contato com um mundo que tão logo será seu. Para tanto, Através dos INEM's deverão ocorrer: análise diagnóstica e proposições acerca da implementação de propostas que auxiliem no ensino-aprendizagem em Matemática, avaliação de práticas realizadas, relatos de experiências, entre outros, sempre a partir de uma profunda relação entre observações in loco de atividades desenvolvidas nas Instituições de Ensino da Educação Básica e discussões que permearão e fundamentarão todos os trabalhos desenvolvidos. (UEFS, PRC – Licenciatura em Matemática, 2004, p. 24).

Nesse sentido, enquanto estudante do referido curso, foi perceptível que as estratégias metodológicas em cada INEM, ocorreram de formas inovadoras, privilegiando atividades como aulas simuladas nas escolas de Educação Básica desde o início do curso, análise de livros didáticos, construção de matérias curriculares educativos, exposições, projetos de pesquisa-ação, etc. Ou seja, houve uma preocupação com a aprendizagem da docência, no sentido de iniciá-la desde cedo.

Não pretendemos aqui desmerecer ou ocultar as intencionalidades pedagógicas da disciplina de Estágio Supervisionado, já que suas prerrogativas buscam oportunizar o licenciando na vivência da atividade docente. O que pretendemos é situar a inclusão das disciplinas de INEM, como uma intenção louvável, também na busca por colocá-los em contato com a prática, na perspectiva da iniciação à docência. Salientamos, contudo, que estas disciplinas dialogam intrinsecamente com as disciplinas de Estágio Supervisionado.

A título de conclusão

As discussões até aqui tecidas, mostraram que a nova proposta curricular, a partir das disciplinas de Instrumentalização para o ensino da Matemática, proporciona aos acadêmicos, ao longo de todo o curso, o envolvimento com as atividades de docência. Com isto, esta disciplina, desde o início do curso, trabalha na perspectiva da Aprendizagem da docência, pois para Mizukami (2008) a “formação inicial do professor deve representar um momento formal em que processos de aprender a ser professor começam a ser construídos de forma mais sistemática, fundamentada e contextualizada”. (p.216). O que aqui buscamos foi explicitar que esta aprendizagem da docência pode ser iniciada desde o primeiro ano de curso, oportunizando ao licenciando desde cedo a experienciar as situações que marcam o exercício da docência.

Este contato afugenta o sentimento de insegurança alimentado pelo licenciando, geralmente relacionado ao distanciamento entre o que se estuda nos cursos de formação e a realidade da prática escolar. Além disso, faz minimizar o choque de realidade (VEENMAN, 1988, apud. ROCHA, 2005) vivenciado pelo professor em início de carreira.

Desta forma, a proposta dos INEM's é estabelecer uma relação dialética entre teoria e prática. Na análise dos documentos do novo currículo da UEFS, a inserção das 405 (quatrocentas e cinco) horas da prática como componente curricular proporcionou mais espaço para reflexão e discussão do “ser professor de matemática”, o que no currículo anterior só se revelava ao aluno praticamente no último ano do curso.

É importante frisar, que não foram nossas intenções aqui, esmiuçar a proposta específica de cada INEM, ofertada no curso de Licenciatura em Matemática da UEFS. Nosso objetivo foi oferecer subsídios para outros estudos que se valham desta mesma temática, assim contribuindo para novas discussões acerca do currículo das Licenciaturas em Matemática.

Referências

BRANDALISE, M. A. T; TROBIA, J. *A prática como componente curricular na licenciatura em matemática: múltiplos contextos, sujeitos e saberes*. Educação matemática Pesquisa, São Paulo, v. 13, n.2, 2011.

BRASIL (2002). *Resolução CNE/ CP 01/02*. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 de mai. de 2011.

MIZUKAMI, M. G. N. *Aprendizagem da docência: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas*. In: In: NACARATO, A. M; PAIVA, M. A. V. A formação do professor que ensina Matemática: Perspectivas e pesquisas. São Paulo: Editora Autêntica, 2008.

PAIVA, M. A. V. *Saberes do professor de Matemática: Uma reflexão sobre a licenciatura*. Educação Matemática em Revista, Ano 9 – nº 11^a, São Paulo, 2002.

ROCHA, L, P. *(Re)constituição dos saberes de professores de Matemática nos primeiros anos de docência*. Mestrado em Educação: Educação Matemática. Campinas, FE/Unicamp, 2005. Disponível em: www.bibliotecadigital.unicamp.br. Acesso em: 05 de Jun de 2013.

UEFS. Universidade Estadual de Feira de Santana. *Projeto de Reforma Curricular do Curso de Licenciatura em Matemática -PRC*. Resolução CONSEPE, nº 32/2004. Feira de Santana, 2004.

“NÚMEROS GRANDES” EM ASTRONOMIA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE PRÁTICA EM SALA DE AULA

Lucas Guimarães Barros
lucas_gbarros@ig.com.br

Glênon Dutra
glenon.ufrb@gmail.com

Flávio Silva Santos
flavioufrb@gmail.com

Fabiana Sena dos Santos
fabi.saj@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Ciências – Grandezas - Números grandes.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo fazer uma abordagem sobre o conceito de número e, em seguida, apresenta-se uma proposta de atividade a ser desenvolvida em sala de aula cujo objetivo consiste em levar o aluno a uma melhor compreensão de operações que envolvem números grandes, além de ensinar o aluno a manipular unidades de medida. Tal atividade consiste em comparar as dimensões dos corpos do Sistema Solar entre si, sendo necessário, para tal finalidade, o uso da escala. No Ensino de ciências – particularmente em Física, Matemática e Astronomia – professores e estudantes se deparam constantemente com quantidades expressas por números extremamente grandes. Além da dificuldade implícita em trabalhar-se com números grandes há também o agravante de esses números representarem algumas vezes as mesmas grandezas em diferentes unidades de medida.

Introdução

No decorrer da história da humanidade, a idéia de número sempre esteve presente no desenvolvimento das civilizações. Desde o homem pré-histórico, que registrava a caça através de marcas e riscos deixados em cavernas até o surgimento da troca entre mercadorias, a condição para a existência de número manteve-se sempre ligada à operação de medir ou de contar (objetos e demais coisas).

Através da capacidade de organizar coisas conforme a sua quantidade, algumas civilizações criaram sistemas para representar os números. Os primeiros povos que criaram um sistema para representação dos números foram os egípcios. Para representar os números, os egípcios usavam um símbolo semelhante a um bastão “|”.

No processo de desenvolvimento cognitivo da criança, a idéia de número não é óbvia e desenvolve-se de acordo com o seu crescimento (tanto natural, quanto intelectual). Kamii (1984) identifica no trabalho de Piaget, três tipos de conhecimento: o conhecimento físico, adquirido a partir da observação de objetos e eventos; o lógico-matemático, construído pela reflexão das relações com os objetos e eventos e, finalmente, o conhecimento social, herdado pela criança através do seu meio sociocultural, resultado da interação com outras pessoas.

Muitos livros didáticos têm em comum uma representação equivocada do Sistema Solar, onde Saturno parece ter as mesmas dimensões da Terra ou Mercúrio é tão grande quanto Marte. Essas representações geralmente são acompanhadas de tabelas onde os tamanhos dos planetas e suas distâncias relativas ao Sol são apresentadas como números muito grandes, com muitos algarismos. Ao afirmar que a distância Terra-Sol que é de cento e cinquenta milhões de quilômetros, por exemplo, o número "cento e cinquenta milhões" tem algum significado para o aluno? Discorrendo sobre os trabalhos de Piaget, Kamii (1982) critica o ensino tradicional do conceito de número como propriedade de conjuntos, como se esse conceito pudesse ser aprendido do mesmo modo como se aprende propriedades físicas dos objetos (cor, tamanho etc). Porém, o conceito de número se distingue completamente do conceito de propriedade de conjunto. Enquanto no conceito de conjunto são levadas em consideração características físicas do objeto, no conceito de número há uma construção de relações entre os objetos. Piaget denomina como abstração empírica aquela em que a criança focaliza certas propriedades do objeto. Essas propriedades podem ser o peso, a cor, o tamanho; Já na abstração reflexiva, há a construção de relações entre objetos, ações e eventos. É na abstração reflexiva que a criança exerce o conhecimento lógico-matemático, partindo da ordenação e coordenação das ações e relações que ela cria entre os objetos, passando então a inserir o número como forma de associar quantidades, de ordenar objetos conforme suas características físicas. A abstração empírica não existe sem a abstração reflexiva. É através da abstração reflexiva que a criança cria relações com os objetos (que estão somente em suas mentes) e daí surge a abstração empírica, observando o objeto e suas propriedades. Segundo Piaget, o número surge como uma síntese entre a ordem, que é a noção de contar os objetos sem repeti-los, e a

inclusão hierárquica, tida como capacidade que a criança possui de incluir mentalmente uma sequência (KAMII, 1992, p. 20). Com o desenvolvimento cognitivo da criança, ela vai abandonando aos poucos a abstração empírica e passa a relacionar o que observa em sua mente, sem a necessidade de recorrer a recursos que impliquem no que foi pensado. Sobre o número, de uma forma generalizada, a compreensão será de tal forma que ela consiga construir relações entre números bem maiores do que o que fora aprendido na infância. Mas como se pensar em números extremamente grandes?

Atos como medir, comparar, pesar, etc., são representados por Grandezas. Uma grandeza é uma relação que descreve de maneira qualitativa e quantitativa as propriedades que são verificadas nas relações com objetos, incluindo propriedades dos próprios objetos. Conceitos sobre altura, peso, comprimento configuram-se como grandezas e estão ligadas à construção das relações com os objetos. Na Astronomia, grandezas como comprimento, tempo, massa e temperatura são trabalhadas com números extremamente grandes e que, à primeira vista, parecem imiscíveis à compreensão do aluno. Como forma de representar grandezas onde os números são extremamente grandes faz-se comumente o uso da notação científica, indispensável na Astronomia.

Lidar com números muito grandes ou muito pequenos nem sempre é tarefa das mais fáceis. A notação científica é uma maneira de transformar esses números num produto onde um dos fatores é um número real n ($1 \leq n < 10$) e o outro, uma potência de 10. (SILVA, 1999, p. 12).

As dimensões dos objetos celestes são de tal ordem que, muitas vezes quando representados por quantidades numéricas expressivamente grandes, perde-se a noção do seu tamanho, das distâncias a que se encontram a energia que libertam ou o tempo necessário para alcançá-los. O uso de prefixos na notação científica é trivial no cotidiano, mas muitos alunos não se dão conta dessa aplicação quando, por exemplo, compram um computador com gigabytes de disco rígido, quando sintonizam uma rádio na faixa dos mega-hertz ou ainda quando consomem muitas quilocalorias diárias na alimentação.

Objetivo

Tornar compreensível ao estudante a noção qualitativa de número, recorrendo quando necessário, ao uso de escalas e formas de representar o número num contexto plausível ao estudante.

Metodologia

Para ajudar a compreender de maneira qualitativa o conceito de números grandes, propõe-se uma atividade prática (oficina) onde são apresentados alguns exemplos comparativos do dia-a-dia, levando em conta as dimensões e, sempre que possível, com ilustrações de forma a tornar as dimensões comparadas fáceis de serem compreendidas. O simples ato de comparar pode esclarecer muitas dúvidas que o aluno possui do que citar enormidades de algarismos como informação.

Com alguns materiais de baixo custo, a atividade consiste em comparar as dimensões da Terra com o homem. Nesta atividade faz-se o uso de uma escala para a representação das mesmas dimensões em sala de aula. O resultado favorece a compreensão do aluno, utilizando números menores com o uso da escala e, ao mesmo tempo, relacionando as grandezas e as dimensões.

Num primeiro momento, o uso da escala consiste em comparar uma pessoa de estatura mediana com locais e regiões da Terra (Elevador Lacerda, Monte Everest, Fossa das Marianas, Raio Terrestre). Providenciam-se folhas de papel metro, fita crepe, canetas coloridas, calculadora e cordão. Em seguida, faz-se a comparação entre uma pessoa de altura média com o elevador Lacerda. No papel-metro, adotando na escala correspondente, é possível representar os mesmos objetos. Num segundo momento, faz-se a comparação do Elevador Lacerda com o Monte Everest. Percebe-se que, neste caso, já se passa a lidar com números cada vez maiores. Como a altura do Monte Everest é muito grande, fez-se necessário o uso de outra escala, apropriada para representar o mesmo em papel-metro. Num terceiro momento, o Elevador Lacerda foi comparado à Fossa das Marianas, maior região abissal conhecida no Planeta. Finalmente, num quarto momento, a Fossa das Marianas deve ser comparada com o Raio Terrestre. Neste caso a diferença de escalas de medida é muito grande.

Referências

INMETRO, **Instituto Nacional de Metrologia**, Normalização e Qualidade Industrial.

Disponível em: < <http://www.inmetro.gov.br/consumidor/unidLegaisMed.asp>> ,

acesso em 14/11/2010.

KAMII, C. **A criança e o número: implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos** / Constance Kamii; tradução: Regina

A. de Assis – 11ª Ed – Campinas – SP. Papyrus, 1990.

SILVA, D.N. **Física**, volume único. São Paulo. Ática, 1999

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DAS CLASSES MULTISSERIDAS NAS ESCOLAS DO CAMPO¹

Maria Conceição Andrade da Silva²
m.conce@hotmail.com

Palavras - chave: Educação Infantil – Classes Multisseriadas – Educação do Campo

Resumo

Este trabalho pretende problematizar o ensino e a aprendizagem da Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas na educação desenvolvida no campo, especificamente em uma escola do campo em Amargosa-Ba, parceira do PIBID, no subprojeto Física/Interdisciplinar Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo, a qual vimos desenvolvendo diversas atividades desde de julho de 2011, uma das quais tem sido investigação do ensino e aprendizagem. Objetivamos entender como é o processo da aprendizagem da Educação Infantil no contexto das classes multisseriadas ao tempo que são agrupados crianças do ensino fundamental I com a Educação Infantil, quais são as vantagens desse modo de organização pedagógica? As leis que legitimam e asseguram a garantia da educação, coloca que em nenhuma hipótese a Educação Infantil poderá ser agrupada com demais séries. Metodologicamente a pesquisa pautou-se em observações participativas e conversas informais, as quais permitiram ter o contato direto com as turmas. As análises apontam que apesar da lei não permitir o agrupamento das modalidades de ensino, é necessária para a aprendizagem das crianças na própria comunidade, tendo como pontos positivos a aprendizagem significativa dos educandos, a sociabilidade e interação, mostrando-nos que é possível aprender no ambiente heterogêneo.

Introdução

Este trabalho pretende apresentar reflexões acerca da aprendizagem da Educação infantil nas escolas do campo especificamente nas classes multisseriadas, o estudo está sendo desenvolvida na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho localizada na comunidade rural do Córrego, Amargosa/ Ba.

¹ “O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil”. Trabalho orientado pelo docente Karina Cordeiro, Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia, Brasil (2012). Professora Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil.

² Graduanda do 6º semestre de Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e bolsista do PIBID.

A Educação Infantil no Campo

A educação desenvolvida do campo vem sofrendo abandono e carência pelo poder público se materializando em um ensino assistencialista e compensatório, e especificamente nas classes multisseriadas, que tem sido um tema silenciado nas políticas educacionais e na produção acadêmica brasileira, estando condenadas à invisibilidade, e especificamente ao se tratar da Educação Infantil e suas demandas. A Educação Infantil é uma modalidade de ensino primordial constituindo-se o primeiro contato com o ambiente escolar, em que são potencializadas as interações de aprendizagem. O direito a educação é assegurado por lei, segundo Silva, Pasuch e Silva (2012, p.47),

No cenário atual da Educação Infantil, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, a creche/pré escola é fortalecida como um direito de toda criança, não apenas como direito das mães ou dos filhos de trabalhadores rurais e urbanos.

Neste sentido a modalidade da Educação Infantil, é um direito para todas as crianças em idade, independente de seus vínculos com o campo ou cidade, e sim que as demandas dessa especificidade sejam respeitadas levando em conta os contextos inerentes de cada.

No Art. 29 da LDB, deixa explícito que a Educação Infantil, é “primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”, a criança é assegurada por lei ao direito a educação, que contemple os aspectos essenciais para uma vida digna, e que traga subsídios e saberes para as séries seguintes.

Quando se trata da Educação desenvolvida no Campo, temos a Resolução nº 2, de Abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimentos a Educação Básica no Campo. Neste documento consta que a Educação Infantil e os anos iniciais,

terão como prioridade se ofertadas nas próprias comunidades rurais, sem que haja o deslocamento cansativos dos educando para outras comunidades ou até mesmo para as cidades mais próximas. É de essencial importância o educando pode ter o processo de escolarização na sua própria comunidade, em um ambiente organizado, propício ao novo saber se tornando um estímulo aos estudos.

Neste sentido a LDB no Art. 29 colocar que o desenvolvimento da Educação Infantil quanto o local se realizará em “pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade” (p. 9). Esta idealização da LDB, não se encaixa em todas as realidades escolares no ensino fundamental no nosso país, temos exceções consideráveis, as denominadas classes multisseriadas, que estão presentes em nosso município (Amargosa), no nosso estado (Bahia), na região nordeste e em todo o nosso vasto país.

No inciso 2º da mencionada resolução, afirma que em “nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental” como podemos observar a resolução deixa claro que a Educação Infantil não pode estar junta com outra modalidade de ensino. Mas como podemos explicar a grande quantidade existente desse modo de ensino nas escolas do campo? Quais os motivos levam a existência dessa configuração?

A resolução supracitada apresenta o ensino multisseriado como uma modalidade cabível de aprendizagem, que seja com padrão de qualidades aceitáveis para o desenvolvimento do ensino, mas nunca agrupando a Ed. Infantil com o Ensino Fundamental I.

Não podemos deixar despercebida, as condições de ensino oferecida a Educação Infantil, a realidade enfrentada pelas crianças que tem as classes multisseriadas com a única opção de ensino é diferenciada, geralmente são turmas superlotadas, com um único professor para dá conta de tantas demandas postas em sala, ficando a Educação Infantil relegada ao segundo plano, não tendo o devido procedimento pedagógico necessário para aprendizagem.

O modo de ensino para a Educação Infantil deve considera o meio social e suas condições de sujeitos do campo, para que o educando crie as percepções do ambiente que o cerca, construindo sua identidade de pertencimento do lugar, valorizando suas raízes culturais, econômicas e as dinâmicas de produções de

bens, é necessário e preciso essas reflexões para o aluno saber se posicionar aos futuros questionamentos da sociedade, tendo senso crítico de defende suas origens.

Para que seja realizado um trabalho eficaz nas escolas do campo, é preciso uma oferta de qualidade, contemplando todas as necessidades educacionais. No entanto podemos presenciar situações adversas, Sérgio Haddad salienta que apesar das escolas do campo oferecerem ensino:

A desigualdade na freqüência e na qualidade da educação logo nos primeiros anos de vida da criança colabora para uma formação distinta ao longo dos anos de ensino seguintes. A escolarização infantil é fundamental para desenvolver nas crianças as bases cognitivas para futuras aprendizagens. (HADDAD, 2012, p. 220-221)

Não basta apenas a oferta do ensino é preciso tem qualidade no que o poder público disponibilizar para as comunidades rurais, levando em conta que em muitos casos a escola como instituição é a única presença formal do serviço público do município.

A Educação Infantil nas escolas do campo, assumir diversos significados, desde um ambiente de descobertas, sobre seu corpo, meio ambiente, saúde, entre outros, por meio de atividades lúdicas e experiências de sensações, vinculada ao conhecimento adquirido na comunidade e pela humanidade. (SILVA, PASUCH & SILVA, 2012).

Nesta perspectiva o meio educacional é o espaço de formação e conhecimento, proporcionando ao educando novas descobertas. Mas este mesmo autor coloca que o espaço escolar pode ocasionar “ a submissão da infância aos processos escolarizantes e externos á realidade rural, negando-a como espaço de vida” (SILVA, et all, 2012, p. 155).

A Importância das Classes Multisseriadas para a Educação do Campo

As Escolas do Campo Brasileiro configuram-se na sua maior parte por classes multisseriadas, segundo Hage (2006, p.306) “as escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de

deslocamento envolvendo longas distâncias”. Possibilitando os alunos do campo terem acesso ao ambiente escolar, na sua própria localidade.

As classes multisseriadas fazendo parte da escola formal, no contexto do campo, elas recebem todas as influências exercidas por programas educacionais que não valorizam os saberes do homem do campo; avanços tecnológicos, discriminações, bem como os impactos ocorridos no território. (SILVA, CAMARGO & PAIM, 2004)

Não podemos entender a educação do campo e as classes multisseriadas sem compreender o contexto que ela esta inserida. Segundo Pizza e Sena (apud CARDOSO & JACOMELI, 2010, p. 176)

[...] as escolas multisseriadas são, historicamente, consideradas como de segunda categoria e, o que é pior, sem alternativa de melhoria; por isso, os educadores e os gestores optaram por esquecê-las, esperando que desapareçam como consequência natural do processo de desenvolvimento das sociedades.

Essa modalidade de ensino, apesar de não ter a atenção necessária, é muito presente no cenário educacional, sendo predominante no espaço rural e se apresenta na maioria das vezes como a única opção de escolaridade para a população do campo, as escolas multisseriadas vêm resistindo ao tempo e adentrando o século XXI, com forte presença no cenário educacional. Em meio aos impasses e problemas, o ensino presente nestes ambientes é necessário para as crianças das comunidades.

As análises permitiram constatar que os educandos da Educação Infantil tem um desenvolvimento satisfatório, em vista do agrupamento das séries, eles aprendem de forma diferenciada, interagindo entre os demais alunos da turma. Uma característica presente na sala é o sentimento de companheirismo, de cumplicidade entre a classe.

Apesar da lei não permitir o agrupamento das modalidades de ensino, é necessária para a aprendizagem das crianças na própria comunidade, tendo como pontos positivos a aprendizagem significativa dos educandos, a sociabilidade e interação, mostrando-nos que é possível aprender no ambiente heterogêneo. Afirmando que toda criança tem o direito a educação de qualidade que satisfaça suas necessidades físicas, psíquicas e sociais.

Referencias

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002

HADDAD, Sérgio. Direito á Educação. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito á educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. 1ª ed. São Paulo; Cortez 2012.

CARDOSO, Maria Angélica Cardoso; JACOMELI, Maria Regina Martins. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. In: **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p.174-193, maio, 2010.

A ETNOMATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO DE AMARGOSA-BA: UM ESTUDO DE CASO COLABORATIVO

Geirlane Pereira de Cerqueira¹
lanny_cerqueira@hotmail.com

A população brasileira é composta por diversas etnias e culturas. O nosso país apresenta uma grande dimensão territorial, sendo o 5º maior país do mundo, possui culturas distintas. Esta diversidade de pessoas, lugares, espaços, etc., produzem distintos tipos e tipologias de saberes, que se difere entre si não só no seu conteúdo, mas em sua forma de estruturação. Ático Chassot (2000, p.226) ao falar dos diferentes tipos de saberes fora da sala de aula, cita a Medicina caseira, onde, sem dúvida é umas das áreas mais ricas em saberes populares, um exemplo disso são as parteiras antigas onde são as responsáveis por muitos conhecimentos aproveitados pelas escolas de medicina. Geralmente esses saberes estão ligados aos conhecimentos impostos pela escola, mas, não está em fusão com os mesmos, o que tem como consequência a dificuldade que os alunos têm na hora de aprender determinado assunto, pois não conseguem enxergar aonde vão utilizar determinado conteúdo colocado pela professora em sua vida prática. Pensando numa relação entre cultura escolar e a cultura local que se estabelece na comunidade, refletir sobre o ponto inicial que é o contato da escola com a cultura da comunidade onde ela está localizada é questão fundamental na escola hoje. Esse contato da escola com a comunidade deveria acontecer independente de datas comemorativas, mas sim na aproximação de vivências cotidianas, através da troca de experiências e saberes que cada indivíduo possui. Desta maneira concordamos com Chassot (2000, p.226), no que diz respeito a importância de procurarmos ensinamentos, convencidos que fora da sala há verdadeiros sábios no ensinar (ciências). Destarte, se a escola tiver a capacidade de salientar em seu currículo a herança cultural que

¹ Licencianda em Matemática pela UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia); Bolsista PIBID-Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a docência(2011-2013); Através do Subprojeto Física/ Interdisciplinar- Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo.

a comunidade em que a mesma está inserida possui, nos distintos grupos sociais, aspectos e etnias, e não apenas em seu contexto histórico oficial, a escola tornar-se-á diferenciada em seu ofício. Perceber a distância entre a cultura escolar e a cultura local não é difícil, ressaltando que, mesmo a escola sendo o espaço responsável pela emissão da aprendizagem, o mesmo não é a exclusiva da comunidade, principalmente quando se refere a disciplinas que são ensinadas na escola, porém suas eficácias no dia-a-dia são invisibilizadas pelas professoras em sala de aula. É o caso da matemática. No campo do ensino da matemática, uma corrente que vem ganhando espaço nas últimas décadas no Brasil e contribuído para superar o hiato existente entre os currículos escolares a cultura local tem sido a Etnomatemática. Para D' Ambrósio (2002), a etnomatemática é a arte ou técnica (techné = tica) de explanar, de compreender e aprender, de se exercer na realidade (matema) dentro de um contexto cultural próprio (etno). Druzzian (2002 p. 65) fala que a etnomatemática resgata as histórias do presente e do passado, procurando entender a Matemática como uma construção dos grupos envolvidos, dando importância aos saberes que foram silenciados no decorrer da história . E, isso nos traz a reflexão de um saber matemático que deveria está inserido nas escolas, conhecimento estes que estão presentes nas famílias dos alunos. Este saber é um conjunto composto pela matemática e a cultura que resulta na etnomatemática, ou seja, é necessária que a escola reconheça esses saberes e habilidades como eficazes para o melhoramento de atividades que trarão benefícios a comunidade, pois como adverte D'Ambrosio (1994, p.48): “[...]essa Matemática espontânea, aprendida quase da mesma forma como a criança aprende a falar, é desprezada pelo ensino tradicional”. A partir das discussões acima colocadas e de nossa inserção no PIBID, procuramos desenvolver um trabalho colaborativo com professores da Escola Dr. Hailton José de Brito², situada no campo, no município de Amargosa-Ba. O trabalho teve como sujeitos uma turma de 23 alunos de uma classe multisseriada,

² Esta escola foi construída com recursos do Governo do Estado da Bahia e inaugurada em 1984, na administração do prefeito Josué Sampaio Melo. Está localizada na comunidade de Tauá, zona rural do município de Amargosa-Ba, há 11 km da cidade.

constituída de alunos do 3º, 4º e 5º. Ano do Ensino Fundamental da referida escola. As classes multisseriadas, se caracterizam por reunir duas ou mais séries em um mesmo tempo e espaço, apresentando como sua característica principal a heterogeneidade. Confiando nas expectativas de um importante trabalho nas escolas multisseriadas e, analisando o descaso com que este tema vem sendo tratado na academia e pelas políticas públicas no Brasil, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, por ocasião de elaboração Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID “Universidade e escola básica na construção de práticas educacionais emancipatórias: uma proposta para o Ensino Fundamental” (Edital 01/2011) elaborou o Subprojeto “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”, que foi aprovado e vem sendo desenvolvido em três escolas multisseriadas do município de Amargosa-Ba. Onde pretende-se colocar em evidência a importância de ensinar em sala de aula conteúdos matemáticos que possam ser usados e aplicados no dia-a-dia do educando, de maneira que possa facilitar suas atividades impostas pela realidade vivenciada, bem como, causar um maior interesse por parte dos alunos ao assistirem a aula, pois os mesmos perceberão a importância da utilidade dessa disciplina. E assim, analisar a Etnomatemática presente no cotidiano da comunidade rural do Tauá e relatar uma experiência pedagógica que pretende estabelecer um diálogo intercultural no ensino da matemática em uma turma multisseriada, de 3º ao 5º do Ensino Fundamental, tomando as suas vivências como ponto de partida para o ensino da matemática, em uma perspectiva da Etnomatemática. E, para isso, venho atuando há mais de um ano como aluna -bolsista do programa na Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, uma das três escolas parceiras do projeto. Nela tenho desenvolvido as seguintes atividades: Visitas semanais a sala de aula, aplicação de formulários sobre o perfil sócio econômico da família de cada aluno atuante na escola, intervenções em sala de aula, observações, entrevista com moradores antigos da comunidade, etc. Com ajuda do Projeto anteriormente citado, juntamente com suas políticas colaborativas, desenvolvi uma pesquisa que foi feita com início em julho de 2011 e agosto de 2012, através de visitas semanais que são realizadas com duração variável entre quatro (4) e oito (8) horas, geralmente nos dias

de segunda-feira. No decorrer desse período, inicialmente coletava os dados e informações sobre como se dava a aula, quais eram os assuntos empregados, a metodologia aplicada pela professora, o comportamento dos alunos durante a aula, recursos empregados para o desenvolvimento da mesma, etc. E durante essas observações, fui registrando em um diário de campo. Visitei as famílias dos alunos com o intuito de aplicar formulários para levantar o seu perfil sócioeconômico e cultural. A partir dos métodos descritos anteriormente percebi a ausência de um convívio maior das professoras com a comunidade, isso se dar pela consequência das mesmas morarem na cidade de Amargosa, estando na comunidade de Tauá apenas no turno matutino, que é o período que ensinam, e sendo assim a única aproximação com as famílias da comunidade acontece em algumas reuniões ou eventos oferecidos pela escola. Alguns fatos que ocorreram durante o período em que observava a escola, foram à troca de professores que ocorreu no início do ano letivo 2012, onde contratos municipais foram findados e novos contratos foram feitos com outras professoras. No ano de 2011 durante uma aula de matemática, registrei em meu diário de campo, a falta de controle da professora, e a dispersão por parte dos alunos, além da professora cometer algumas falhas, como respostas erradas e a não resolução de problemas matemáticos em sala de aula, a não compreensão dos alunos referente ao assunto trabalhado e a falta de interesse dos mesmos em aprender, percebi a dificuldade da docente quanto a oralidade com a turma e a questão de chamar a atenção dos mesmos no decorrer da aula. O fato supracitado entra em concordância com Fiorentini e Miorim, 1990, onde fala sobre que as dificuldades encontradas por alunos e professores no processo ensino-aprendizagem da matemática e que não são poucas, pois os mesmos não consegue efetivamente ter acesso a esse saber de fundamental importância no seu cotidiano. A Etnomatemática dar valor aos distintos grupos sociais e assevera que toda edificação do conhecimento matemático é válida e está intensamente associada à tradição, à sociedade e à cultura de cada comunidade. É importante ressaltar que é característica da matemática ajudar o homem a suprir suas necessidades básicas, através de construções derivadas de materiais retirados da natureza. A partir da idéia de que cada pessoa distingue-se das

outras por carregar suas próprias raízes culturais, o momento em que há um encontro dessas diversas raízes é na escola, e para compreender que durante a aula ocorre o aprimoramento, substituição ou transformação dessas raízes, é necessário uma dinâmica mais complexa, em que cada educando sinta-se a vontade para fortalecer suas raízes, transmitindo seus saberes diários, através de uma troca de informações com os demais colegas. Considerando o saber matemático de cada indivíduo adquirido em seu próprio meio cultural, esse conhecimento deveria servir como um meio de introduzir o conhecimento acadêmico nas suas raízes. Entretanto essa situação ainda não é real, pois a um sistema de ensino atribuído ao pensamento formal, que como consequência, acaba por não trabalhar a etnomatemática na sala de aula. Por isso há necessidade da compreensão, aceitação e entendimento por parte dos professores em relação à cultura de cada educando, fazendo assim uma interpretação das atividades impostas pela matemática no exterior da escola e as introduzindo como experiência no currículo acadêmico.

Referências:

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: Questões e desafios para educação.** ED. UNIJUÍ, Ijuí-RS, 2000.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, p. 99-120, 2005.

DRUZZIAN, Ereci Terezinha Vianna. Etnomatemática e Educação. Reflexão e Ação: **Revista do Departamento de Educação/UNISC.** Vol. 10, n. 1. (jan./jun.2002) — Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2002.

FIORENTINI, Dario; MIORIM, Maria Ângela. **Uma reflexão sobre o uso de materiais concretos e jogos no ensino da matemática.** Texto extraído do Boletim da SBEM-SP, n. &, de julho-agosto de 1990.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. **Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos**. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012.

Acesso em: 05/09/2012.

PANIAGO, Rosenilde; ROCHA, Simone. Professores do campo e a

Etnomatemática: **Alternativa para a aprendizagem significativa**. Disponível em:

http://www.sbem.com.br/files/ix_enem/Relato_de_Experiencia/Trabalhos/RE55

150810134T.doc. Acessado em 17/08/2012.

O MÉRITO DO USO DA EXPERIMENTAÇÃO NAS AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO EM AMARGOSA-BA

Alexandre Andrade Brito dos Santos

xandy_abs@hotmail.com

Lucileide Souza dos Santos

lucycefet@hotmail.com

Creuza Souza Silva

creuzasilvante@yahoo.com.br

Palavras-chave: Aulas práticas – experimentação - dinamização.

Resumo

Sabe-se que os alunos possuem grande dificuldade de aprender conceitos passados em sala de aula, impossibilitando dessa forma uma relação destes conceitos com o seu dia-a-dia. A aula prática é uma sugestão de estratégia de ensino que pode contribuir para melhoria na aprendizagem de Química. Pois, além os experimentos facilitam a compreensão do conteúdo, tornam as aulas mais dinâmicas, tendo assim uma aprendizagem mais significativa. O presente trabalho teve por finalidade discutir o mérito da utilização de atividades práticas em um colégio da rede pública de ensino, no conteúdo de química. Mostrar que a realização de experimentos ajuda a aproximar a química vista na sala de aula do cotidiano dos alunos, tornando assim as aulas mais dinâmicas. A partir dos estudos realizados, pôde-se perceber que os fatores que mais impedem a execução de aulas práticas são a falta de laboratório e ausência de professores capacitados. Com isso há um empobrecimento de absorção e de contextualização dos assuntos ensinados em sala como cotidiano, fazendo com que o aluno não desenvolva uma consciência crítica a cerca dos assuntos relacionados a Química.

Introdução

A química é uma disciplina que faz parte do programa curricular do ensino fundamental e médio. A aprendizagem de química deve possibilitar aos alunos a compreensão das transformações químicas que ocorrem no mundo físico de forma abrangente e integrada para que estes possam julgar, com fundamentos, as informações adquiridas na mídia, na escola e com pessoas. A partir daí, o aluno tomará sua decisão e dessa forma, interagirá com o mundo enquanto indivíduo e cidadão (PCN, 1999).

A aula prática é uma boa estratégia de ensino, pois pode melhorar a compreensão dos conteúdos de química, facilitando a aprendizagem. Auxiliam no desenvolvimento de atitudes científicas ajudando no interesse pela ciência.

No Artigo 35 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases), relata que o aluno do ensino médio, etapa final da educação básica com duração mínima de três anos, terá dentre outras, a competência de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria e a prática no ensino de cada disciplina (PANISSET, 2000). Mas isso não se engloba no contexto atual, por diversos fatores, dentre eles a ausência de professores capacitados e falta de investimentos nas instituições de ensino, principalmente na parte experimental que aborda a química. Segundo o MEC (Ministério da Educação) existe carência de 48 mil licenciados para atuar na área de química, além disso, a falta dos laboratórios nas escolas é apontada como uma dificuldade geral no ensino da disciplina mostrando que os professores acreditam que a experimentação é importante para o processo ensino aprendizagem da matéria, pois promove a problematização prática de suas teorias (BRASIL, 2011).

É importante ressaltar que nas aulas de química das escolas as práticas geralmente são colocadas após a apresentação dos conteúdos, levando o aluno a pensar que a prática é o fim da ação pedagógica servindo como fechamento do assunto, entretanto como a química é uma ciência baseada por meio de observações, hipóteses e confirmação destas por experimentos, formando a teoria, a prática deveria preceder as ações teóricas, levando o aluno a construir o seu conhecimento, pois, são a partir da prática que se realizam as conceituações (HOERNING e PEREIRA, 1993).

Um bom exemplo para trabalhar a premissa anterior é o conceito ácido e bases, conteúdo de fundamental importância para a formação de conceitos em química, já que grande parte das reações que ocorrem em nosso organismo, inclusive aquelas que mantêm o equilíbrio químico do sangue, apresentam características de reações ácido-base (presentes em alimentos, medicamentos, materiais de limpeza, dentre outros). Muitas vezes os alunos não apresentam um claro entendimento sobre o assunto ou trazem visões distorcidas (se comparadas ao cientificamente aceito). Isso acaba por ser uma barreira, pois tais concepções se tornam uma forma diferente de entender os conceitos de química que são apresentados pelos livros didáticos e pelos professores (FIGUEIRA e ROCHA, 2011).

O presente trabalho teve por finalidade discutir a utilização de atividades práticas em um colégio da rede pública de ensino no conteúdo de química. Mostrar que a realização de experimentos ajuda a aproximar a química vista na sala de aula, do cotidiano dos alunos, tornando assim as aulas mais dinâmicas.

Objetivos

- Sondagem sobre a importância da química para os alunos do ensino médio;
- Mapeamento da estrutura física da escola relativa a laboratório para práticas de química;
- Verificar a realização de aulas práticas de química no ensino médio;
- Aplicar atividade prática para verificar o desempenho dos alunos após realizar da mesma.

Metodologia

O presente estudo foi realizado no mês de maio do ano de 2011, em colégio da rede pública de ensino na cidade de Amargosa-BA. Realizou-se um mapeamento das instalações para se ter o conhecimento da problemática no ensino de química. Foi aplicado um questionário com o docente contendo 5 questões, com a finalidade de saber se as aulas práticas são realizadas. E 2 questionários foram aplicados com os discentes, no primeiro se faz uma sondagem sobre química, aulas práticas e sua importância e o segundo antes e após a realização de uma experiência sobre ácidos e bases.

Resultados e Discussão

Após coleta e organização, foi feita análise dos dados. Analisando o primeiro questionário aplicado aos discentes, obtiveram-se os seguintes resultados: dos 29 alunos que responderam ao questionário, 38% não gostam de química e 62% gostam. Justificaram da seguinte maneira, 11% dos alunos gostam dos cálculos empregados na disciplina, 78% acham a química relacionada com o cotidiano, 6% gostam da teoria e 5% não responderam. Dos alunos que não gostam da disciplina justificaram que: não vêem relação com o cotidiano (9%), não gostam da teoria aplicada (27%), não gostam dos cálculos (37%) e 27% optaram por outros motivos. Sobre a realização das aulas práticas de química, todos os alunos responderam que não há aulas práticas de química e todos justificaram que a ausência dessas se dá pela falta de laboratórios e falta de sugestão do professor.

Já sobre a importância das aulas práticas no ensino médio, 72% dos alunos responderam que as aulas práticas de química relacionam teoria com o cotidiano, forma uma consciência crítica e tornam as aulas mais dinâmicas, 24% responderam que, além disso, faz passar de ano e no vestibular e 4% não responderam.

Sobre a opinião de a prática preceder a teoria. 45% dos alunos responderam que a teoria deve preceder a prática, 21% responderam que a teoria não deve preceder a prática e 34% não responderam.

Analisando as respostas do primeiro questionário com os discentes, percebe-se que mais da metade dos alunos gostam de química, pois na maioria das vezes a disciplina está relacionada com o nosso cotidiano. Os que responderam que não gostam da matéria, associam o desinteresse pela mesma, por conter muitos cálculos e na metodologia aplicada pelo professor. A falta de laboratórios ocasiona a ausência de aulas práticas fazendo com que os alunos não compreendam os assuntos em sala de aula, fator que causa falta de interesse pela disciplina.

Aplicou-se outro questionário antes e após realização de uma atividade prática sobre o conteúdo ácidos e bases. Dos alunos, 28% responderam a primeira questão, item a e b, 72% não responderam a nenhum item da primeira questão. Nas respostas, 41% acertaram a segunda questão referente ao pH ácido ou alcalino e 28%

conseguiram citar exemplo de substâncias ácidas e alcalinas encontradas no cotidiano.

Após aplicação do segundo questionário, realizou-se uma experiência usando o extrato de repolho roxo como indicador ácido-base para alguns materiais encontrados em nosso cotidiano (sabonete, creme dental, Pepsi, vinagre, amônia), afim de fundamentar uma discussão e elaborar as definições de ácidos, bases, pH e indicador ácido-base. Em seguida aplicou-se o questionário II novamente e obtiveram-se melhores resultados, ou seja, 80% responderam corretamente.

No segundo questionário aplicado para os discentes, antes da experiência feita sobre ácidos e bases, nota-se através das respostas, que a maioria não conseguiu responder corretamente as questões. Após ser aplicado o questionário realizou-se a prática e se fez uma explicação sobre o tema, para esclarecer as dúvidas e aplicou-se novamente o mesmo questionário para ver o desempenho dos alunos. Examinando as respostas, pôde-se observar que, aqueles que não conseguiram responder as perguntas antes da experimentação obtiveram um resultado positivo após toda a explicação, acertando as mesmas perguntas.

Foi aplicado um questionário ao professor de química. O professor que respondeu ao questionário, não é licenciado na área de química, porém leciona há 2 anos, afirma que nunca fez uma experimentação com seus alunos e justifica que a escola não possui laboratório, não tendo dessa forma uma estrutura para executar aulas práticas. Para o professor, a aula prática é importante no ensino médio, pois faz o aluno relacionar a teoria com o cotidiano, forma uma consciência crítica e torna as aulas mais dinâmicas. Para ele a teoria deve preceder a prática, pois é importante o aluno ter noção teórica do assunto para então praticar.

Conclusões

A partir dos estudos realizados, pôde-se perceber que os fatores que mais impedem a execução de aulas práticas são a falta de laboratório e a ausência de professores capacitados. Com isso, há um empobrecimento de absorção e de contextualização dos assuntos ensinados em sala com o cotidiano, fazendo com que o aluno não desenvolva uma consciência crítica a cerca dos assuntos relacionados a Química.

Referências

AMARAL, L. **Trabalhos práticos de química**. São Paulo, 1996

BRASIL, MEC. **Faltam 246 mil docentes no nível médio**. São Paulo. Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em <http://www.ufcg.edu.br/prt_ufcg/assessoria_imprensa/mostra_noticia.php?codigo=5467> Acesso em 10 Maio.2011.

FIGUEIRA, A.; ROCHA, J.B.T. **Investigando as concepções dos estudantes do ensino fundamental ao ensino superior sobre ácido e bases**. Universidade Federal de Santa Maria, departamento de química, Campus UFSM. Disponível em: <<http://www.cefetquimica.edu.br/revista/indec.php/revistacienciaseideias/.../ácido>> Acesso em: 9 de Maio. 2011.

HOERNING, A.M; PEREIRA, A.B. **As aulas de ciência iniciando pela prática: O que pensam os alunos**. Canoas-RS, 1993. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/abrapec/revistas/V4N3/v4n3a2.pdf> > Acesso em: 9 de Maio.2011.

MALDANER, O. A.; A Pesquisa como perspectiva de formação continuada do professor de química. **Química Nova**, vol.22, p. 289, 1999.

PANISSET, U. D. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**, 2000, Brasília. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>> Acesso em 9 Maio. 2011.

PARÂMETROS Curriculares Nacionais (PCN) – **Ensino Médio**; Ministério da educação, 1999. Disponível em <<http://www.prac.ufpb.br/anais/xenex.../4CCENDQPEX01.pdf>> Acesso em 09 de maio, 2011.

QUEIROZ, S. L. Do fazer ao compreender ciências: reflexões sobre o aprendizado de alunos de iniciação científica em química. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, 2004.

SAVIANI, O. **Pedagogia histórica-crítica**: primeiras aproximações. 7. ed.
Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

AS SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS COMO POSSIBILIDADE PARA O ENSINO DE PRODUÇÃO TEXTUAL NO ENSINO MÉDIO

Graciete da Silva de Souza¹
graciete@live.com

Geisa Borges da Costa¹
geicosta@ufrb.edu.br

Palavras-chave: Gêneros Textuais - Sequências Didáticas - Produção Textual.

Resumo

O ensino de produção de texto, tal qual vem sendo desenvolvido tradicionalmente pelas escolas, não tem contribuído o suficiente para desenvolver a competência comunicativa do aluno. Observa-se no âmbito educacional, em especial no ensino médio, que mesmo depois de ter passado, pelo menos, nove anos na escola, ainda há uma dificuldade muito grande por parte dos alunos com relação à produção de textos. O trabalho com o texto, desenvolvido na escola, é quase sempre voltado para a narração, descrição e argumentação/dissertação, ou seja, para alguns tipos textuais. Às vezes, a diversidade de textos aparece na sala de aula, mas o trabalho realizado com eles nem sempre é adequado, pois comumente o aspecto sóciointeracional da linguagem é desconsiderado. O objetivo desse trabalho é, portanto, discutir a importância de o trabalho com a produção textual na escola estar ancorado nos diversos gêneros textuais. Para tanto, o tratamento didático com esses gêneros precisa se realizar de maneira sistemática, o que possibilitará maior aproximação entre os alunos e o gênero trabalhado. Acredita-se que para uma produção condizente com o contexto e com o gênero sugerido, os estudantes precisam conhecê-lo e não simplesmente serem solicitados a produzi-lo.

O ensino de produção textual na escola básica

O trabalho com a disciplina de língua portuguesa no ensino básico tem enfrentado sérios desafios, dentre estes está o fato de que o professor responsável por ministrá-la, quase sempre, precisa dividi-la em três blocos, a saber: literatura, gramática e redação/produção textual. No que diz respeito à produção textual, nota-se que os estudantes possuem muita dificuldade em produzir textos autênticos que gerem sentido para o leitor. Conforme a perspectiva de documentos institucionais oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCN's – (1997), bem como alguns teóricos da área da linguagem, o ensino de produção textual deve acontecer com base nos gêneros textuais (ANTUNES, 2003; MARCUSCHI, 2008; KOCH, 2008; DOLZ e SCHNEUWLY,

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

2004). Nesse sentido, o presente texto tem como objetivo discutir a importância de o trabalho com a produção textual na escola estar ancorado nos diversos gêneros textuais. Para tanto, o tratamento didático com esses gêneros precisa se realizar de maneira sistemática, o que possibilitará maior aproximação entre os alunos e o gênero trabalhado. Acredita-se que para uma produção condizente com o contexto e com o gênero sugerido, os estudantes precisam conhecê-lo e não simplesmente serem solicitados a produzi-lo. Assim sendo, analisaremos a proposta que Dolz e Schneuwly (2004) sugerem para que o ensino e aprendizagem a partir dos gêneros se realizem metodologicamente, através das chamadas “sequências didáticas”, uma vez que os gêneros são apresentados como unidades concretas, por meio do qual o ensino da produção textual deve ocorrer de maneira contextualizada (cf. MARCUSCHI, 2008).

Conforme Dolz e Schneuwly (2005, p.82), as seqüências didáticas são “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. O objetivo imediato de se trabalhar sob a perspectiva das sequências didáticas é o de possibilitar atividades didáticas mais produtivas para a produção textual oral ou escrita dos alunos. Um fator importante para o êxito da proposta é a situação comunicativa, que deve ser a mais real possível. Assim, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um modelo básico para a realização do trabalho com as “sequências didáticas”, no qual quatro etapas devem ser cumpridas na estrutura básica das seqüências: a) Apresentação da situação; b) Produção inicial; c) Os módulos e d) Produção final.

Na primeira etapa – apresentação da situação- é preciso descrever detalhadamente a intenção do projeto, inclusive deixar claro para os alunos a proposta de produção final. Nessa fase, apresenta-se um problema de comunicação bem definido (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004), sendo necessário expor os gêneros que serão abordados, a quem será dirigido, de que modo se dará e quem participará da produção. No momento de produção inicial, os alunos precisam desenvolver alguma atividade, mesmo que seja para um destinatário fictício ou apenas para outros colegas da classe, pois essa produção pressupõe “um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto para o professor” (Idem, ibidem) , ao passo que possibilita ao estudante fazer uma reflexão

acerca do que já sabe fazer e dos possíveis problemas que eles mesmos encontraram, sejam em produções orais ou escritas. Assim, o trabalho do professor poderá ser baseado nas dificuldades já localizadas nessa primeira produção, de modo que possa melhor desenvolver a capacidade comunicativa do aluno e a adequação dos gêneros às situações de uso da língua.

O trabalho com os módulos baseia-se, principalmente, nas dificuldades encontradas na produção inicial, logo a orientação sugerida por Dolz e Schneuwly (2004) é a de que o professor possa estimular a capacidade necessária que o aluno deve ter para o domínio de um gênero. Assim, além de aprender a falar sobre os gêneros, os alunos, adquirem, também, um vocabulário técnico, adequado a cada gênero. A produção final é realizada com o objetivo principal de retomar a produção inicial, observando os progressos realizados, uma reflexão acerca da produção, elaboração de uma reescrita, “portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem” (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 90). Essa etapa da sequência permite, inclusive, uma avaliação de tipo somativa.

O trabalho com os gêneros textuais precisa ser realizado de maneira sistemática, para que os alunos compreendam e se apropriem da diversidade textual, auxiliando-o no desenvolvimento de uma linguagem adequada à situação comunicativa e às finalidades do texto. Desse modo, é relevante pensar que o ensino, de um modo geral, é um evento que requer planejamento, sendo necessário deixar claros os objetivos pelos quais se trabalhará um determinado conteúdo e não outro. Não podemos cair no equívoco de que a escrita é mera transposição da oralidade para o papel. Ela é, assim como a fala, resultante de uma atividade interativa. Portanto, o indivíduo, além do conhecimento linguístico, precisa acionar outros conhecimentos – extralinguísticos - para dar sentido e compreensão à enunciação, pois “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso” (BAKHTIN, p.279). Conforme Antunes (2003, p.45), “as palavras são apenas a mediação, ou o material com que se faz a ponte entre quem fala e quem escuta, entre quem escreve e quem lê”.

Dessa forma, só o ensino de normas gramaticais e suas nomenclaturas – embora, muitas vezes, privilegiadas pela escola - não dão conta do processo de produção textual. As situações de interação social são de grande importância para que os alunos consigam visualizar o sentido da escrita e não fazê-la mecanicamente, e ainda realizar a adequação coerente aos diversos gêneros de textos. A prática pedagógica no ensino de língua portuguesa ainda está muito vinculada a uma perspectiva reducionista, para a qual o importante é o estudo da palavra e de frases descontextualizadas. Esse fato pode ser o responsável pelo mau desempenho escolar dos alunos.

O presente trabalho justifica-se, portanto, por uma inquietação acerca de como o ensino de produção textual tem se configurado, a ponto de não atender a uma demanda básica, a de garantir ao estudante a competência de produzir textos escritos que apresentem função social a partir de um dado contexto. Outro fator motivacional para a realização da pesquisa se dá pelo fato de que essa investigação dialoga diretamente com o “Projeto Gêneros textuais na sala de aula”, desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do qual participo enquanto bolsista.

No PIBID há um momento destinado a observação das aulas de Língua Portuguesa nas escolas de ensino básico que possui parceria com o projeto. O objetivo de observar essas aulas é exatamente o de perceber como se dá o ensino de produção textual na escola regular, se por meio de gêneros ou tipos textuais. Percebeu-se que geralmente a metodologia que o professor utiliza baseia-se nos tipos textuais, conseqüentemente o desenvolvimento de seqüências didáticas fica inviável.

Referências

ANTUNES, Maria Irandé. Assumindo a dimensão interacionista da linguagem. In: ID. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003. P. 66 – 85.

BAKHTIN, Mikhail Mjkhailovitch. **Estética da criação verbal**. Trad.: PEREIRA, Maria Emsantina Galvão G. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa.** Brasília: Ministério Educação/Secretaria de educação fundamental, 1997.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação média e Tecnológica, 1999.

DOLZ, Joaquim. SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola.** São Paulo: Mercado das letras, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais no ensino de línguas. In: ID. **Produção textual análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola, 2008, p.146 - 225.

ENSINO E APRENDIZAGEM EM CIÊNCIAS: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE PROFESSORAS-CURSISTAS DO PARFOR/UFRB

Eliane Santos Jesus
vera.00@hotmail.com

Luciana Silva Almeida
lucianna.s.a@hotmail.com

Patrícia Petitinga Silva
patpetitinga@yahoo.com.br

Susana Couto Pimentel
scpimentel@ufrb.edu.br

Palavras-chave: Ensino de ciências; aprendizagem; concepção de professores.

Introdução

Entre as dificuldades apontadas pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2001) para a melhoria da qualidade da educação no Brasil destaca-se o preparo inadequado dos professores cuja formação, de modo geral, manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas atualmente como inerentes à atividade docente.

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), criado por meio do Decreto nº 6.755 de 29 de Janeiro de 2009, tem, então, como um dos seus objetivos promover a melhoria da qualidade da educação básica pública. Professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais, sem a formação adequada no ensino superior, indicada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira N° 9.394/96, passaram a ter a possibilidade de frequentar cursos superiores públicos e gratuitos, com vistas à formação inicial e continuada.

Levando em consideração a necessidade evidenciada no território do recôncavo baiano quanto à insuficiência de professores habilitados para atuarem na Educação Básica na disciplina de Ciências, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) passou a fazer parte das Instituições de Ensino Superior autorizadas a oferecer cursos de graduação plena para os professores vinculados às redes municipais e estaduais de ensino. Dentre os cursos oferecidos pela UFRB, através

do PARFOR, encontra-se o curso de Licenciatura em Ciências da Natureza ofertado na modalidade presencial.

Para Marandino (2003), a formação do professor de Ciências deve se dar observando-se as dimensões política, pedagógica e científica, de maneira que possa se apropriar da produção de conhecimentos pedagógicos e específicos, e das possíveis articulações entre eles. Entretanto, esse não é um processo simples, pois envolve pensamento, reflexão e construção de sentidos pelo professor. Assim, partir da análise do conteúdo da fala de professores é possível investigar os modelos pedagógicos que embasam a prática desses docentes e a epistemologia que sustenta tais modelos (BECKER, 2001), ainda que, conscientemente, não tenham clareza sobre isso.

Objetivo

Este trabalho pretendeu investigar que modelos pedagógicos embasam a prática de professoras-cursistas do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza pelo PARFOR/UFRB e que epistemologias sustentam tais modelos.

Metodologia

O estudo é uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo-analítico na qual para a recolha de dados foi utilizado um questionário composto por oito perguntas abertas, distribuído entre 20 professoras cursistas que realizavam estágio de regência no curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB. Com vistas a assegurar a ética na pesquisa foi informado às respondentes que não precisavam se identificar.

A partir das respostas dadas às perguntas do questionário, o conteúdo foi analisado através da construção de categorias descritivas, entretanto, buscando não nos restringir ao que estava explícito no material, mas procurando desvelar “mensagens implícitas, dimensões contraditórias e temas sistematicamente *silenciados*” (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p. 48, grifo das autoras).

Resultados

Das 20 professoras que receberam o questionário, apenas cinco o devolveram, estando esse resultado, 25% de respondentes, de acordo com a expectativa de pesquisas que trabalham com esse instrumento (MARCONI; LAKATOS, 2007). Isso pode ser explicado pela forma de organização do questionário, pois segundo Marconi e Lakatos (2007) a ordem das perguntas pode despertar o interesse em respondê-las quando é iniciado com perguntas mais gerais, chegando pouco a pouco às específicas, evitando, assim, a insegurança. A análise mais minuciosa no questionário nos fez constatar que seria necessária uma reorganização das perguntas para atender a esse critério de disposição das perguntas.

As professoras-cursistas que participaram da pesquisa estavam realizando estágio em turma dos anos finais do ensino fundamental, entre o 6º e o 9º ano, com média de 33 alunos matriculados em cada turma.

Ao serem perguntadas sobre como a aprendizagem acontece no contexto de suas salas de aula, diferentes categorias de respostas surgiram, envolvendo a necessidade de interdisciplinaridade, contextualização, motivação e mudanças de atitude dos alunos. Um ensino pautado na prática interdisciplinar pretende formar alunos com uma visão global de mundo, aptos para “articular, religar, contextualizar, situar-se num contexto e, se possível, globalizar, reunir os conhecimentos adquiridos” (MORIN, 2002, p. 29). Por outro lado, a contextualização se constitui num instrumento teórico e princípio curricular de fundamental importância para o empreendimento de uma educação que se enquadre na perspectiva transformadora (COELHO; MARQUES, 2007) e favorecedora de uma aprendizagem significativa. Para Ausubel, aprender um conteúdo implica atribuir-lhe significado.

Com relação a concepção, proposta por uma das respondentes, de que aprender requer uma mudança de atitude dos alunos, consideramos que tal concepção pode sugerir que a aprendizagem depende exclusivamente do discente. Essa concepção está embasada numa pedagogia não-diretiva, na qual o professor é entendido como um auxiliar do aluno, um facilitador, devendo interferir o mínimo na aprendizagem, pois ensinar impediria a descoberta do aluno. Diferente do que aponta essa epistemologia apriorista, defendemos a importância do papel mediador do professor que contribui para o processo de aprendizagem e desenvolvimento do discente, como aponta Vygotsky (PIMENTEL, 2012). Observamos que essa abordagem

também foi apresentada por uma das professoras, quando afirmou que a aprendizagem acontece através do retorno dado pelo professor a partir dos resultados dos alunos.

Quanto às estratégias de ensino e inovações mencionadas pelas professoras-cursistas investigadas como utilizadas no ensino de ciências, podemos citar: ludicidade, transposição didática, aulas de campo, manipulação do objeto de aprendizagem, vídeos, levantamento dos conhecimentos prévios, motivação dos professores, tecnologias da informação e comunicação (TIC's), experimentação, aulas ilustrativas e métodos científicos.

A experimentação, de fato, precisa ser vista pelos professores como parte de um processo pleno de ensino. Se tomarmos os pressupostos de Piaget, o processo de ensino e aprendizagem deveria ser iniciado ensinando a criança a observar, ou seja, partir do real, para que os esquemas cognitivos se organizem e sejam capazes de realizar operações concretas para, em seguida, operar com base em realidades apenas imaginadas como possíveis, abstratas (CUNHA, 2002).

Ausubel, porém, defende que o mais importante no processo de ensino é levar em consideração o conhecimento que o aluno já possui, ou seja, seus conhecimentos prévios, os quais servirão para ancoragem das novas informações (MOREIRA; MASINI, 2011). Isso está de acordo com a concepção apresentada pelas docentes investigadas que afirmam que o conhecimento prévio do aluno ajuda os professores nos processos de ensino e aprendizagem dos conceitos científicos, pois funciona como o ponto de partida do senso comum para o conhecimento científico, além de permitir comparações entre a realidade do aluno e o conteúdo escolar. Essa concepção também está de acordo com o que Vygotsky discute sobre a utilização dos conceitos cotidianos para a formação dos conceitos científicos (PIMENTEL, 2012).

Segundo Rizzo Pinto (1997) não há aprendizagem sem atividade intelectual e esta deve se constituir numa ação prazerosa. Atividades lúdicas educativas têm como objetivo provocar aprendizagem significativa. A utilização das TIC's e de vídeos como estratégia de ensino podem favorecer a exploração dos sentidos do sujeito, pois englobam a comunicação sensorial com a audiovisual, a intuição com a lógica e a emoção com a razão (MORAN, 1995).

Perguntadas sobre o que fazer com os alunos que apresentam dificuldades, as professoras cursistas responderam que seria necessário dar uma atenção especial para tais alunos, voltar ao início do conteúdo e dar mais ênfase a ele, incentivar e/ou pressionar os alunos, mudar a metodologia de ensino e cobrar as atividades individualmente. Observamos que três respostas colocam a dificuldade como algo inerente ao aluno, o qual necessitaria de um acompanhamento diferenciado. Apenas duas professoras entenderam que as dificuldades podem resultar de uma questão metodológica.

Quando questionadas acerca do tipo de sequência didática utilizada para a abordagem de um novo assunto, as professoras-cursistas mencionaram o levantamento do conhecimento prévio, a relação entre o conteúdo trabalhado e o anterior, o uso de notícias, bem como a apresentação de imagens. A análise das respostas nos mostrou que o conceito de sequência didática não estava claro, pois as respondentes se limitaram a apresentar orientações didáticas soltas sem uma relação crescente e intencional para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Apenas uma professora respondeu que usaria várias metodologias, de forma acoplada, embora não as tenha citado.

Conclusões

A partir dos resultados da pesquisa realizada com professoras-cursistas do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza do PARFOR/UFRB, em situação de estágio de regência, podemos concluir que tais professoras apresentam uma prática de ensino num modelo pedagógico relacional com bases construtivistas. Entretanto, algumas respostas revelam a necessidade de maior clareza sobre como ocorrem os processos de ensino e aprendizagem.

Referências

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 9, de 8 de maio de 2001**. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em 07 de Novembro de 2012.

COELHO, J. C.; MARQUES, C. A. Contribuições freireanas para a contextualização no ensino de Química. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 9, n. 1, p. 1-17, 2007.

CUNHA, M. V. **Psicologia da educação: Psicologia Genética e Educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2004.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MORAN, J. M. O vídeo na sala de aula. **Comunicação e Educação**. São Paulo, v. 2, p. 27 a 35, 1995.

MARANDINO, M. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de Ciências: questões atuais. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, ago. 2003.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2011.

MORIN, E. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

RIZZO PINTO, J. Corpo, movimento e educação – o desafio da criança e adolescente deficientes sociais. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO NO ENSINO DE HISTÓRIA DA ÁFRICA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: UM ESTUDO DE CASO DO COLÉGIO ESTADUAL DA CACHOEIRA

Elder Luan dos Santos Silva¹
elluanss@gmail.com

Palavras- chave: Ensino de História da África; Educação; Saberes Africanos

Com a aprovação das leis 10639/03 e 11645/08 que alterou a lei 9394 de 20 de novembro de 1996, o estudo da cultura Afro-Brasileira e Indígena tornou-se obrigatório em todos os estabelecimentos de ensino fundamental e médio, sendo especificamente abordados dentro das disciplinas de História, Literatura e Arte. Silenciada, desconhecida e por muito tempo, sendo estudada e entendida a partir de representações eurocêntricas, a História da África pouco ocupava lugar nos bancos escolares do Brasil e apenas figurava dentre o leque de conteúdos abordados pela disciplina de História. A obrigatoriedade do ensino faz com que os professores voltem seus olhares para as contribuições e as relações do Brasil com este continente que por muito tempo foi esquecido na História, contribuindo assim, para que os estudantes, de modo geral, e em particular a população negra, tenham conhecimento de sua história e da importância social, econômica, política e cultural de seus antecedentes na construção e formação do país. A implementação da lei, e a sua obrigatoriedade nas escolas brasileiras, reafirma a condição política e social que os currículos estão submetidos e propõe uma reflexão acerca da organização e escolha dos conteúdos abordados nos programas curriculares. Diante do exposto, esse trabalho objetiva realizar uma reflexão teórica, baseada na literatura nacional e na análise de entrevistas feita com professores de História do Colégio Estadual da Cachoeira sobre as suas experiências com o ensino da História da África, dos africanos e afro-descendentes dentro do componente curricular de História da referida escola, localizado na cidade de Cachoeira – Bahia, no intuito de compreender como se dá a sua prática docente após a implementação da lei. Refletindo acerca dos saberes sobre a África e a Cultura afro-brasileira que

¹ Graduando do curso de licenciatura em História, bolsista Programa de Educação Tutorial- PET Conexões de Saberes: Acesso, Permanência e Pós permanência, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, UFRB, 44360000, Cachoeira, Bahia, Brasil. *elluanss@gmail.com*.

começam a ser construídos após a implementação da lei. Foi possível perceber que a obrigatoriedade do ensino de História da África e Cultura Afro-brasileira transformam a cultura escolar e geram mudanças no programa curricular do Colégio Estadual da Cachoeira, desde o processo de seleção de conteúdos, àquilo que tange a construção/imposição dos saberes e a formação da identidade dos educandos na sala de aula. A escola, através do programa curricular, passa a cumprir não só a lei, mas o seu papel educativo e social, contribuindo assim, para que os estudantes de um modo geral, e em particular a população negra, tenha conhecimento de sua história e da importância de seus antecedentes na construção e formação do país.

INSERÇÃO DA TÉCNICA DE ENSINO EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO DE QUÍMICA NAS ESCOLAS ESTADUAIS DO RECÔNCAVO DA BAHIA

Carine Alves dos Santos Peixoto¹
caripeixoto125@gmail.com

Eliane dos Santos Almeida¹

Natália Oliveira dos Santos¹

Clarivaldo Santos de Sousa¹

Joelma Cerqueira Fadigas¹

O presente trabalho contempla uma das atividades realizadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Química/UFRB, que é realizado em quatro escolas da rede pública estadual da cidade de Amargosa/BA. O PIBID tem o objetivo de fomentar as atividades de iniciação à docência, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições Federais e Estaduais de Ensino. Segundo Maldaner, a ênfase dada à baixa qualidade do processo ensino e aprendizagem em química é constante entre os autores que tratam deste assunto em suas pesquisas.

Esta má qualidade associada às propostas inadequadas de ensino e à dificuldade de compreensão da Ciência Química, em particular por parte dos alunos do Ensino Médio, mostra a necessidade de ensinar Química de forma contextualizada; fornecendo argumentos para que os alunos se encantem pela ciência de uma maneira geral, o que fará com que o aprendizado científico faça sentido para estes aprendizes. A experimentação é um recurso capaz de assegurar uma construção eficaz dos conhecimentos escolares, porém a falta de infra-estrutura dos laboratórios nas escolas acaba tornando o ensino de ciências algo distante da realidade e do cotidiano do aluno.

Neste trabalho, desenvolveu-se um conjunto de experimentos com materiais de fácil obtenção e uso comum. O objetivo geral do presente trabalho é auxiliar os professores das escolas parceiras do PIBID da cidade de Amargosa-BA, na

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), Centro de Formação de Professores (CFP), Amargosa, Bahia, Brasil.

abordagem e discussão de conteúdos da Química bem como sua relação com aspectos da vida cotidiana dos alunos.

O presente trabalho possui caráter qualitativo, tendo sido elaborado em três etapas. Na primeira etapa foram realizadas pesquisas na literatura sobre experimentos do cotidiano com materiais alternativos de baixo custo. Na segunda etapa, foram realizados os testes dos experimentos no laboratório da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) no Centro de Formação de Professores (CFP), localizado na cidade de Amargosa-BA, averiguando se estes eram viáveis para execução ou realização em sala de aula. Na terceira etapa, elaborou-se um caderno contendo um conjunto de experimentos do cotidiano, o qual possibilitará aos professores das escolas parceiras do PIBID a implantação de aulas práticas. Uma vez que algumas das escolas não possuem laboratórios e, quando dispõem, estes não têm reagentes e/ou equipamentos que possibilitem aos professores a elaboração de atividades práticas. Sendo assim, este caderno contém experiências práticas que permitem ser realizadas em qualquer escola.

Este trabalho constitui-se uma forma alternativa para os professores trabalharem com os conceitos químicos abordados em sala de aula com a vivência cotidiana do discente. A Tabela 01 mostra alguns dos experimentos desenvolvidos no âmbito do PIBID e os respectivos conteúdos de química que podem ser abordados pelos docentes em suas aulas.

Tabela 01 - Alguns experimentos do cotidiano desenvolvidos no âmbito do PIBID.

Experimentos	Conceitos Químicos
Extrato de repolho roxo: um indicador de Ph	Ácido-base
Neutralização da amônia presente no peixe	Ácido-base
Explosão de cores no leite	Tensão superficial
Ovo engarrafado	Pressão
A pedra que pega fogo na água	Reações químicas
Preparação de solução ácida e básica	Ácido-base
Fatores cinéticos da reação do comprimido efervescente na água	Cinética química e reações

Estes são apenas alguns dos experimentos realizados pelo grupo do PIBID/ Química.

Estas ações culminaram em reflexos positivos para a melhoria da qualidade do ensino da disciplina de química no município de Amargosa-BA e no Recôncavo da Bahia, pois o material elaborado pelos bolsistas PIBID e utilizado pelos docentes das escolas estaduais da cidade, irá facilitar o trabalho dos professores na abordagem de conceitos químicos através das atividades laboratoriais. Além disso, estes experimentos são executados em curto tempo, mostrando-se eficientes para que o docente possa cumprir em sua reduzida carga horária o conteúdo desta disciplina.

Com base nos estudos que nortearam este trabalho, é evidente que no ensino de ciências, a experimentação pode ser uma estratégia eficiente para a criação de problemas reais que permitam a contextualização e o estímulo ao senso crítico dos alunos. Atualmente um dos grandes desafios no ensino de química é relacionar os conteúdos com o cotidiano dos alunos, uma vez que isto facilita o processo de ensino e aprendizagem e o torna mais inovador.

Sendo assim, conclui-se que este trabalho culminará em melhorias na qualidade do processo de ensino e aprendizagem da química e nos resultados do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no Recôncavo da Bahia. Além do incentivo à utilização dos laboratórios de ciências nas escolas parceiras do PIBID e a difusão do ensino de química no cotidiano. O mesmo possibilita também aos

bolsistas do PIBID enquanto futuros docentes, o apreço pela experimentação química e o incentivo à criatividade.

De modo geral, a simplicidade dos experimentos desenvolvidos permite sua realização em salas de aula de qualquer escola brasileira, abrangendo um amplo espectro de conteúdos que podem ser explorados.

Referências:

FERREIRA L. H; HARTWIG D; OLIVEIRA R. C. Ensino Experimental de Química: Uma Abordagem Investigativa Contextualizada. **Química Nova na Escola**. v. 32, nº 2 , p. 101-106, MAIO, 2010.

GIORDAN M. O papel da experimentação no ensino de ciências. **Química Nova na Escola**. nº 10, p. 43-49, NOVEMBRO, 1999.

GOULART, I. B. **A educação na perspectiva construtivista**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

MALDANER, O. A. e PIEDADE, M. C. T.; Repensando a Química. **Química Nova na Escola**, Nº 1, maio de 1995.

JOGO DIDÁTICO COMO PROPOSTA PARA UTILIZAÇÃO NAS AULAS PRÁTICAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Simone S. dos Santos Silva
si.santos_silva@hotmail.com

Ana Catia Santos da Silva
katiasantos007@hotmail.com

Daiane Ribeiro dos Santos
ribeiro.daiane@yahoo.com.br

Vania Pereira da Silva
vania_psilva@yahoo.com.br

Carolina Saldanha Scherer
carolina.ss@ufrb.edu.br

Palavras- chave: Formação, Educação, Jogo- didático

Introdução

O uso de jogos na Educação como proposta de contribuir para o processo de ensino/ aprendizagem está sendo utilizado por muitos professores na rede de ensino. É uma atividade que visa construir conhecimentos, treinar habilidades já estudadas, aprofundar questões importantes e desenvolver estratégias de raciocínio lógico, além de serem interessantes e desafiantes para os alunos. Sendo assim, surgiu a idéia de fazer um jogo didático como forma de contribuir para o aprendizado dos alunos com o tema da zoologia dos vertebrados. A proposta inicial será passar algumas informações sobre vertebrados para os alunos do ensino fundamental, de forma expositiva, e depois utilizar o baralho como uma atividade complementar para que os alunos possam discutir em grupo o que foi trabalhado anteriormente.

Segundo Gomes et al (2001) o jogo pedagógico é um método de ensino e aprendizagem muito eficaz, pois é utilizado para atingir objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem. A atividade lúdica desperta o interesse no aluno e faz com que ele fique mais mobilizado na sala de aula.

Para Araújo (2000), as atividades lúdicas dão prazer e até mesmo equilíbrio emocional à qualquer individuo que as realiza, podendo levar a geração de atos e

pensamentos autônomos, contribuindo ao desenvolvimento social e pessoal. Koslosky (2000) menciona que os mecanismos relacionados a jogos são de mera importância e eficiência no processo de ensinoaprendizagem, pelo fato de promover a construção do conhecimento e aprimorá-lo.

Sendo assim, mediante as dificuldades encontradas pelos professores de biologia em planejar e organizar o conteúdo a ser ensinado, já que em sua grande maioria as escolas não tem um laboratório ideal para as atividades práticas ou equipamentos didáticos que possam contribuir com a aula, os jogos surgem como uma atividade que visa contribuir para o aproveitamento e entendimento do aluno, o que é de suma importância na construção do saber.

Objetivo

Apresentar a importância dos jogos didáticos na construção do ensino/aprendizagem nas aulas de ciências, especificamente através de um jogo desenvolvido para o ensino do conteúdo de zoologia de vertebrados.

Metodologia

Os jogos desenvolvidos, chamados de “Baralhozoo” e “Brincando com os Vertebrados”, possuem cartas que representam através de imagens de animais e conteúdos sobre cada grupo específico de vertebrados uma dinâmica que pode facilitar uma maior compreensão dos alunos no momento da dinâmica em sala de aula. São jogos composto por cartas de papel cartão, pois é um material mais resistente para o manuseio dos alunos, em ambos, possuem imagens que representam os grupos de vertebrados, mamíferos, aves, anfíbios, répteis e peixes, além de cartas com informações específicas de cada grupo. Além disso, no Baralhozoo, tem duas cartas curingas para ajudar na formação das trincas. Sendo assim tal prática foi pensada para o público alvo do ensino fundamental II, onde após a exposição da aula teórica a professora em posse do jogo, poderá aplicar em sala com seus alunos. O Baralhozoo pode ser realizado em grupos de no máximo quatro participantes, devido a quantidade de cartas do baralho e a finalidade da formação de uma trinca. Já o Brincando com os Vertebrados é necessário três participantes e uma pessoa que represente o juiz para decidir se as

informações na hora da dinâmica está correta. Essa é uma atividade que pode servir como complementação da aula teórica e aprimorar o conhecimento através de uma atividade lúdica, tornando o ensino ao conhecimento ainda mais prazeroso.

Para o desenvolvimento destes jogos, foram realizadas consultas aos livros didáticos do ensino fundamental, de onde foram retiradas informações acerca dos grupos dos vertebrados. De forma que os jogos apresentam o mesmo nível de aprofundamento do conteúdo que é abordado em sala de aula pelos professores.

Resultados

Como resultado apresenta-se a descrição dos jogos desenvolvidos e as formas de utilização dos mesmos. Como mencionado anteriormente, o jogo didático é de suma importância para o processo de ensino-aprendizado, e há certa dificuldade em ensinar a disciplina de ciências devido ao grau de complexidade em alguns conteúdos, logo foram elaborados dois jogos de cartas chamados Baralhozoo e Brincando com os Vertebrados. No primeiro jogo, algumas cartas contêm imagens, para facilitar o funcionamento do jogo (Figuras 1A), e outras apresentam os conceitos trabalhados (Figuras 1B). As cartas foram feitas em papel cartão ou outro tipo de papel com espessura similar para melhor manuseio durante a atividade.

O baralho Brincando com os Vertebrados, contém cartas com imagens (Figura 2A), algumas cartas com o nome correspondente ao grupo (Figura 2B) e outras cartas com características de cada grupo (Figura 2C).

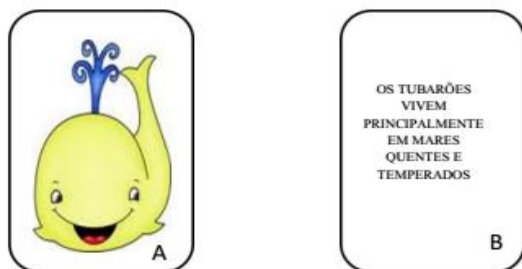


Figura 1. Cartas do Baralhozoo. A, carta contendo figura de grupo de vertebrados. B, carta contendo informação sobre determinado grupo de vertebrados.



Figura 2. Cartas do baralho Brincando com os Vertebrados. A, carta contendo figura de um grupo de vertebrados. B, carta específica de um grupo. C, carta contendo informação sobre grupo de vertebrados.

O Baralhozoo pode ser trabalhado com quatro indivíduos, onde a depender da quantidade de alunos da sala de aula, o professor pode dividir a turma em grupos, e a cada grupo entregar um baralho o qual contém 72 cartas, sendo 27 com imagens de animais presente em cada grupo de vertebrado e 45 com informações de eventos e acontecimentos específicos a cada grupo.

A dinâmica tem por objetivo que os alunos consigam elaborar estratégias para formar trincas, como: 1) Três animais pertencentes ao mesmo grupo. Ex: macaco, camelo, vaca (mamíferos). 2) Formar uma sequência de animal + característica + carta com o nome do seu grupo correspondente. 3) Formar uma sequência de animal + característica + a carta curinga. A carta curinga pode completar qualquer trinca. Só pode usar apenas uma carta curinga em cada sequência.

Para dar início ao jogo é preciso que sejam distribuídas nove cartas para cada um dos quatro jogadores, já que a intenção é formar uma trinca. Sendo assim, mediante a posse das cartas o jogador deve estar atento para qual ou quais características ele tem em mãos, para formar a trinca. Após a distribuição das cartas, o restante fica empilhado formando um monte que ficará no centro da mesa, para facilitar a troca das mesmas. O primeiro jogador a iniciar o jogo deve “comprar” uma carta que está no montante, que se servir para ele, o mesmo deve ficar e imediatamente desfazer de uma carta, pois em toda partida o jogador só pode ter posse de nove cartas. O próximo jogador poderá fazer posse da carta que foi deixada pelo jogador anterior ou fazer uma “compra” no montante, sendo que este também terá que se desfazer de uma carta, e assim por diante. Segue as jogadas até que um dos jogadores forme três trincas, sendo o vencedor.

Brincando com os Vertebrados foi elaborado para ser trabalhado com quatro jogadores e um juiz para conferir se as cartas estão corretas. O professor deve dividir a turma em grupos, e a cada grupo entregar um baralho o qual contém 30 cartas sendo 10 com imagens de animais pertencentes ao grupo dos vertebrados, cinco cada uma com o nome de cada grupo dos vertebrados e 15 contendo características gerais de cada grupo.

Esta dinâmica tem como objetivo que os alunos consigam eliminar as cartas correspondentes a cada grupo demonstrado assim seu conhecimento. Cada jogador fica com cinco cartas, as outras 10 cartas ficaram reservadas para ser usada como cava. Para dar início ao jogo um jogador inicia o jogo com uma carta sobre a mesa. O próximo jogador joga sobre a mesa a carta correspondente ao grupo correto, Se nem um dos jogadores tiver a carta com as características correspondente ao grupo ele então começa a pegar as cartas que estão reservadas (cava). Pegando uma carta que não seja a que ele precisa, o mesmo fica com a carta e passa a vez para o próximo até que encontre a carta para dar continuidade no jogo. O ganhador será aquele que eliminar todas as cartas primeiro.

Este é um trabalho elaborado para ser aplicado em sala de aula na sequência do projeto em desenvolvimento. Os jogos serão trabalhados no ensino fundamental II, para alunos do sexto ano. Após o primeiro contato dos estudantes com o assunto, mediante aulas realizadas pelo professor da disciplina, será feito o trabalho com o jogo didático, o qual servirá como método adicional para que os alunos possam assimilar o conteúdo de uma maneira mais lúdica, sem fugir do contexto de ensino.

Conclusão

Como forma de auxiliar tanto os professores quanto os alunos, existem estratégias que são utilizadas pelo professor em sala de aula, dentre elas, o jogo didático. Este é um método bastante eficaz no processo de ensino-aprendizagem, principalmente se tratando de assuntos de difícil aprendizagem no ramo da Biologia. Com a confecção do jogo, espera-se que haja uma melhoria satisfatória no ensino e na aprendizagem sobre o conteúdo trabalhado nesse caso os vertebrados.

Referências

ARAÚJO, I. R. O. **A utilização de lúdicos para auxiliar a aprendizagem e desmistificar o ensino da matemática.** Florianópolis. UFSC, Progr. Pós Grad. Eng. Produção. (Dissertação de Mestrado), 2000.

GOMES, R. R.; FRIEDRICH, M. A Contribuição dos jogos didáticos na aprendizagem de conteúdos de Ciências e Biologia. In: **EREBIO**,1, Rio de Janeiro, 2001, Anais..., Rio de Janeiro, 2001, p.389-92.

KOSLOSKY, I. T. G. **Metodologia para criação de jogos a serem utilizados na área de educação ambiental.** Florianópolis. UFSC, Progr. Pós Grad. Eng. Produção. 132p. (Dissert. Mestr.), 2000.

LUIZ GONZAGA NA SALA DE AULA DA ESCOLA DO CAMPO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PIBID/UFRB¹

Fábio Josué Souza dos Santos²
fabio13789@yahoo.com.br

Sílvia Milena Gonçalves de Brito³
mi_lena32@hotmail.com

Palavras-chave: Classe multisseriada – Prática pedagógica – Luis Gonzaga

Esta comunicação aborda uma experiência pedagógica multi/interdisciplinar desenvolvida por professores do Ensino Fundamental I e alunos bolsistas do PIBID/UFRB que atuam em escolas do campo, multisseriadas, no município de Amargosa -Ba. Desenvolvida no período abril-junho/2012, ela se configurou como um projeto didático intitulado “Núcleo 06 através da Educação celebrando o centenário do „Rei d o Baião”, que objetivou fortalecer as tradições culturais buscando desenvolver atividades didáticas dinâmicas, interdisciplinares, em uma perspectiva curricular aberta, que envolvesse o trabalho com história local, a cultura nordestina, o lúdico, a arte, valorizando a cultura da roça.

A proposta se apoia em estudos da Educação do Campo e da área de Currículo, tais como Moura (2003), Santos (2003), Santos e Moura (2009), Santomé (1995), que tem denunciado a existência de currículos alienígenas, urbanocêntricos, nas escolas oficiais o campo; e defendido a implementação de currículos mais assentados na cultura local; também, nos estudos de Barros (2009), Silva et. al. (2008) e Hage (2006), que abordam as classes multisseriadas, oferecendo críticas e caminhos para a construção de práticas pedagógicas mais abertas, interculturais, inclusivas e interdisciplinares neste contexto.

Luiz Gonzaga do Nascimento, nascido em 13 de dezembro de 1912 na Fazenda Caiçara, município de Exu-PE, foi um importante representante da Música Popular Brasileira. Sanfoneiro, cantor e compositor difundiu por todo o país a cultura

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

² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

³ Secretaria de Educação de Amargosa

nordestina através do seu canto que permanece vivo, mesmo após sua morte no ano de 1989, tanto pelas contínuas regravações de sua importante obra, como também pelas suas versões através de diferentes gerações de seus seguidores. (CHAGAS, 1990; PIMENTEL, 2007; RAMALHO, 2000).

Quando se fala em música brasileira, o nome de Luiz Gonzaga (1912- 1989), o “Gonzagão”, é sempre lembrado como um símbolo da cultura dos nordestinos do interior. Seu forró fala da vida simples do homem rural do Nordeste: a plantação, o gado, os namoros, a seca freqüente, as chuvas difíceis e bem-vindas, as danças, as festas de São João. Todo o universo sertanejo está ali representado (TAVARES, 2008, p. 26).

Destarte, por considerarmos Gonzagão como uma figura ilustre que retrata a cultura nordestina em suas celebres obras como afirma Vieira (2000); como também por acreditarmos que suas canções retratam a realidade da roça, espaço que estão inseridas as escolas nas quais estamos atuando no “PIBID Classes Multisseriadas”; e, ainda, pelo ensejo do centenário do nascimento de Gonzaga em 2012, é que escolhemos trabalhar com o presente projeto, intitulado “Núcleo 06, através da Educação celebrando o centenário do Rei do Baião”⁴.

Trabalhando com as músicas de Luiz Gonzaga tem-se a possibilidade de se trabalhar com a s várias disciplinas que compõem o currículo do ensino fundamental, visto que nas letras de suas músicas a história do povo nordestino que também é a história do povo brasileiro e a região nordestina é apresentada com ricos detalhes. O trabalho que pode ser feito nas escolas parceiras com a cultura e história local apresenta -se como tema intensamente ligado à identidade do educando, pois resgata, problematiza e valoriza esta historicidade que na maioria das vezes não é trabalhada no ambiente escolar. O trabalho com a cultura local é uma oportunidade de conhecer e problematizar as marcas culturais presente entre os alunos e na comunidade a qual pertence.

⁴ As trinta escolas rurais de Amargosa estão administrativamente agrupadas em seis (06) Núcleos Escolares. Cada Núcleo abrange um conjunto de cinco a sete escolas, e possui um Diretor Escolar, um vice-diretor (eleitos), um coordenador pedagógico (concurado) e um secretário Escolar (concurado).

As ações desenvolvidas no projeto didático “Luiz Gonzaga” procuraram levar os alunos das escolas parceiras a compreender a importância de Luiz Gonzaga para o Nordeste e o Brasil, como também através de sua história de vida e suas músicas está compreendendo, conhecendo e valorizando a cultura nordestina e local permitindo que o aluno perceber-se como autor da aprendizagem por meio da sua inserção na temática estudada.

A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto estruturou-se a partir da pedagogia de projetos. Segundo Leite (1996) a pedagogia de projetos pode proporcionar o desenvolvimento de ações que dão aos alunos protagonismo no processo ensino aprendizagem, possibilitando, ainda o desenvolvimento de atividades interdisciplinares.

O “Projeto Luiz Gonzaga” foi estruturado de acordo com as seguintes etapas:

- 1) Realização de estudos sobre a cultura nordestina, a cultura rural, a biografia e a produção artístico-cultural de Luiz Gonzaga, por parte da equipe do “PIBID Classes Multisseriadas” (março e abril de 2012). Foram lidos e discutidos os seguintes livros e artigos pelo grupo: Almeida (2001), Campos (2007), Chagas (1990), Pimentel (2007), Ramalho (2000), Risério (1990) e Vieira (2000). Também, foram assistidos os seguintes vídeos-documentários: “Danado de Bom” (show de Luiz Gonzaga em 1984, para a Rede Globo de televisão) e “Viva São João!” (documentário sobre as festas juninas no Nordeste, dirigido por Andrucha Waddington, 2002). O conteúdo do site “luizluagonzaga.com.br” também foi lido e analisado; nele foi possível conhecer mais sobre a história de vida e a produção artística do Rei do Baião.
- 2) Realização da exposição “Luiz Gonzaga e o São João de Amargosa”, no pátio da Secretaria Municipal de Educação, em abril de 2012. Esta exposição pretendeu socializar cartazes, folders, folhetos, reportagens jornalísticas, artigos de revista, camisetas e fotografias que tematizavam o São João de Amargosa, no período 1993 -2012. A este acervo foram acrescentados objetos do universo rural e junino, a exemplo de sanfonas, rádio de pilha, radiola, discos, CD’s, esteiras, chapéus de palha e de couro, litros de licor, toalhas de

renda e de chita, gamelas, enxadas, facões, etc., compondo um cenário rural e junino no pátio da SEC-Amargosa. A exposição teve o objetivo maior de mobilizar os professores das escolas municipais que compunham o Núcleo 6 para envolverem-se na elaboração e desenvolvimento do “Projeto Luiz Gonzaga”;

- 3) Elaboração das linhas gerais do projeto didático “Núcleo 06, através da Educação, celebrando o centenário do Rei do Baião”, pela equipe do “PIBID Classes Multisseriadas”⁵
- 4) Apresentação do projeto “Núcleo 06, através da Educação, celebrando o centenário do Rei do Baião”, para professores e alunos-bolsistas vinculados às escolas do referido Núcleo (atividade realizada na Secretaria de Educação);
- 5) (Re)Elaboração do projeto por cada escola do Núcleo, a partir das orientações gerais oferecidas e das especificidades de cada escola e turma de alunos;
- 6) Desenvolvimento e avaliação periódica do projeto. No desenvolvimento do projeto os alunos-bolsistas foram instados a realizar aulas, oficinas e outras atividades pedagógicas nas escolas que estavam lotados. Para tanto, participavam de reuniões de planejamento das atividades com os professores regentes das turmas. As atividades elaboradas em geral vinculavam-se à área de formação de cada licenciando, mas foram estimuladas a elaboração de atividades interdisciplinares. A cada quinze dias o grupo de professores do Núcleo 6 reunia-se com a sua coordenação pedagógica e os alunos bolsistas do PIBID Classes Multisseriadas em momentos de planejamento didático em que se procedia uma avaliação das atividades realizadas no âmbito do Projeto Luiz Gonzaga, socializava-se algumas experiências desenvolvidas, e procedia-se o detalhamento das atividades da próxima quinzena letiva.

⁵ Esta atividade foi conduzida pela coordenadora pedagógica do Núcleo 6, também supervisora do PIBID, Classes Multisseriadas, Profa. Sílvia Milena Brito.

No desenvolvimento do projeto foram utilizados os seguintes recursos, tais como letras de músicas, aparelho de som, CD's e DVD's, televisor; atividades impressas; textos com diferentes tipologias; imagens digitais e impressas; caderno, caneta, lápis, lápis de cor, tinta guache, giz de cera; tesoura, cola, cartolinas, papel crepom, papel celofane, papel ofício, papel seda, papel metro, papel carmo, pincel atômico, E.V.A.; microfone, caixa amplificadora, data show, notebook, câmera filmadora, câmera digital; disco, radiola; esteira; came; fantoches, dentre outros.

Em geral, nas escolas, foram realizadas atividades de leitura da biografia de Luiz Gonzaga, audição e estudo de diversas músicas do artista, o que ensejou explorações didáticas variadas tais como atividades em grupo, produções textuais, desenhos, dramatizações, produções de murais e cartazes temáticos, realização de entrevistas com moradores da região, produção de cordel pelos alunos, manipulação dos fantoches, etc. Também, foi organizado o "Cantinho Nordestino" em cada sala de aula. Procedeu-se à produção de instrumentos musicais. Entre as atividades realizadas esteve a "Sanfona viajante", em que um sanfoneiro da região foi convidado a passar de escola em escola com a sua sanfona contando causos sobre as festas nas áreas rurais do município e fazendo pequenos shows para a comunidade escolar .

Estas ocasiões eram oportunas para que os alunos realizassem entrevistas com o referido sanfoneiro.

Os dados levantados através da observação participante, relatos orais e escritos dos professores-regentes e alunos-bolsistas PIBID, e produções dos alunos das classes multisseriadas nos permitem concluir que o projeto: a) representou uma interessante oportunidade de fortalecer a presença da cultura rural no currículo escolar, permitindo a abordagem de temáticas como o cotidiano rural, o trabalho, a produção agrícola, a organização fundiária do lugar, o clima (a seca e chuva), a migração, a fauna, a flora, as festas, a religiosidade, etc; b) possibilitou o desenvolvimento da criatividade docente, o incremento de práticas pedagógicas mais autônomas, dinâmicas, ativas, lúdicas, envolvendo os alunos e facilitando a aprendizagem, alterando em alguns casos a prevalência de aulas expositivas, centradas na figura do professor; c)

reorganizou o trabalho docente na sala de aula, ensejando a realização de práticas interdisciplinares e o emprego de atividades em grupo com diferentes configurações, validando a pedagogia de projetos como uma metodologia propícia ao contexto heterogêneo das classes multisseriadas; d) possibilitou aos alunos bolsistas do PIBID uma maior integração com os professores-regentes; ensejando àqueles a inserção mais orgânica no contexto da sala de aula multisseriada; e a estes momentos de formação continuada articulados com o seu fazer docente.

Referências

ALMEIDA, José Augusto de. **Luiz Gonzaga para alfabetização de jovens e adultos**: curso de formação de alfabetizadores. São Cristóvão -SE: Universidade Federal de Sergipe- UFS, s/d. Disponível em http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/LuizGonzaga_JoseAugustoAlmeida.pdf

BARROS, Oscar Ferreira. Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: relatos de experiências de educadores do campo. In: **Anais do 18º. EPENN –ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE**. Maceió-AI: UFAL, 2007.

CAMPOS, Judas Tadeu. Festas Juninas nas escolas: lições de preconceitos. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 99, maio/ago. 2007, p. 589 -606.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez Leite. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 8, mar./abr., 1996.

MOURA, Abdalaziz de. Filosofia e princípios da PEADS (PE) e do CAT (BA). In: BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro e BAPTISTA, Naidson de Quintella.

Educação rural: sustentabilidade do campo. Feira de Santana-Ba: MOC; UEFS; Pernambuco: SERTA, 2003, p. 16-27.

RISÉRIO, Antônio. **O solo da sanfona: contexto do rei do baião.** In: Revista USP, dez., jan., fev. 1989-1990. (Dossiê Música Brasileira), pp. 35 -40. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/04/04-riserio.pdf>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **Alienígenas na sala de aula.** Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 158-177.

SANTOS, Fábio Josué Souza. Por uma escola da roça. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147 -158, jan./jun., 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos ; MOURA, Terciana Vidal . A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos político-pedagógicos das escolas públicas municipais. In: **EPENNENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE**, 19º. 2009, João Pessoa-PB. ANAIS. João Pessoa -PB: Editora Universitária UFPB, 2009. v. 01.

TAVARES, Bráulio. O baião é carioca. **Revista x**, n. x, agosto, 2008, pp. 26-33.

VIEIRA, Sulamita. **O Sertão em Movimento.** São Paulo: Annablume Editora, 2000.

O ENSINO DA DANÇA NO ENSINO MÉDIO

Urânia Andrade Fonseca
uraniandrade@hotmail.com

Edinéia Jesus da Cruz
neia_su487@hotmail.com

Maria Eduarda de Andrade Santos
duda_andrade13@hotmail.com

Paula Cristina Santos Silva
paulinha15_santos@hotmail.com

Palavras-chave: PIBID - Pedagogia Histórico-Crítica - Dança.

Introdução

O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência desenvolvida pelos bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Educação Física do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. A oficina foi desenvolvida no Centro Territorial e Educacional do Vale do Jiquiriçá (CETEP), sediado na cidade de Amargosa-Ba, escola essa que é parceira do PIBID Educação Física 2012. A Oficina foi desenvolvida em uma turma do 1º ano do curso Técnico em Agroindústria. O tema geral da oficina foi “Dança”, sendo trabalhado o “Maculelê: dança afro-brasileira”, abordado em suas várias dimensões: histórica, social, conceitual, estética, corporal e política.

A Oficina foi elaborada a partir dos conceitos baseados na Pedagogia Histórico-Crítica apresentada por Gasparin, a qual compreende que para a efetivação da qualidade de Ensino, a Prática Social deve ser entendida como ponto de partida e chegada.

Contextualizando do conteúdo

Desde 1997, a Dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e ganhou reconhecimento nacional como conteúdo a ser trabalhado na escola. Apesar do conteúdo Dança estar presente nos PCN, ela não é na maioria

das vezes parte efetiva do currículo escolar da rede pública de ensino brasileiro (MARQUES, 2006).

Entretanto, a Escola é um espaço que deve ser trabalhado esse conteúdo com profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade, apesar de que existem outros lugares para aprender dança, mas é papel da escola levar os alunos a refletir criticamente sobre sua função social historicamente construída.

Outra questão ainda incipiente na escola se refere a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares do ensino Fundamental e Médio. Os professores devem ressaltar em sala a cultura afro-brasileira como constituinte e formadora da sociedade brasileira, na qual os negros e vem ser considerados como sujeitos históricos, valorizando assim o pensamento e idéias de importantes intelectuais negros brasileiros, a cultura (dança, música, culinária) e as religiões de matrizes africanas.

Começamos a pensar a partir desses fundamentos mencionados anteriormente: Por que não trabalhar uma dança afro-brasileira nas aulas de Educação Física? A oficina foi planejada com objetivo de levar os alunos a compreender o Maculelê como uma dança histórica e cultural da nossa sociedade, conhecendo assim sua origem e significados. A dança é um conteúdo da cultura corporal que deve ser trabalhado em sala nas suas diversas dimensões. No entanto, nosso contato com o ambiente escolar, principalmente através de observações de aulas, nos mostrou que nem sempre o ensino deste elemento da cultura corporal ocorre de maneira contextualizada.

Metodologia

A oficina foi elaborada a partir de conceitos baseados na pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2002), a qual compreende que para a efetivação da qualidade de Ensino, a Prática Social deve ser entendida como ponto de partida e de chegada. A Oficina foi desenvolvida em cinco fases: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e a Prática Social Final.

Esses procedimentos didáticos visam estimular a atividade e a iniciativa do professor, favorecendo um diálogo dos alunos entre si e com o professor,

sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levando em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão e assimilação dos conteúdos cognitivos. O tema a ser escolhido para trabalhar na oficina foi a Dança, conteúdo esse que não é muito trabalhado na escola, mas a partir do momento em que escolhemos esse tema, estávamos cientes que não seria simples trabalhar com ele, já que a dança sofre um grande preconceito quando vem a ser trabalhada na escola.

Resultados

A oficina foi desenvolvida em quatro encontros de uma hora e trinta minutos. No primeiro momento não houve interesse demonstrado por parte dos alunos a cerca do tema proposto, porém no decorrer do processo constatamos que o interesse da turma foi aumentando até o final da oficina, os resultados foram muito positivos. Foi possível identificar que as meninas demonstraram maior interesse pelo tema já que se trata de Dança e historicamente esse elemento da cultura corporal em sua essência é uma prática do gênero feminino, os meninos apesar de demonstrarem certa dificuldade com a assimilação do conteúdo aceitaram o mesmo e participaram efetivamente das fases pedagógicas desenvolvidas na oficina. No primeiro encontro, sintetizamos o histórico do Maculelê, buscando informações que os alunos já obtinham e suas concepções sobre o tema. No segundo encontro nós confeccionamos, junto com os alunos, a partir de materiais diversos como papel crepom, pano, palha de bananeira, as roupas poderiam ser utilizadas em demonstrações de Maculelê. No encontro seguinte, nós propusemos as experiências práticas, onde apresentamos os elementos e técnicas básicas do Maculelê. Os alunos passaram a experimentar esses e outros movimentos criados por eles em conjunto com os lelês¹. Os alunos de modo geral se apropriaram rápido destes elementos, assim como se identificaram bastante com as músicas utilizadas. Foi proposto a formação de dois grupos que

¹ Bastão utilizado no Maculelê.

deveriam reunir os elementos vivenciados em uma coreografia, podendo, inclusive, inserir movimentos de outras manifestações afro-brasileira.

No quarto encontro, nos preparamos para a apresentação usando as roupas feitas pela turma com nosso auxílio, e realizando mais um breve ensaio. As apresentações atraíram a atenção do público presente, que contava com alunos de outras turmas, professores e membros da direção. Ao final da apresentação, tomados pela euforia, muitos alunos que assistiram as coreografia pediram para vivenciar a dança. O pedido foi prontamente atendido pelos alunos que apresentaram, formando um grande grupo, onde os mais experientes ensinavam aqueles que estavam tendo o primeiro contato.

Ao da oficina, averiguamos que é possível tratar do conteúdo dança no ensino médio. Os medos e angústias foram, ao longo do processo, superados. Observamos que a maioria dos alunos se apropriou de um conhecimento novo, fato que contribuiu para romper paradigmas e preconceitos até então existentes, subsidiando uma nova prática social, além de alimentar o interesse pela Dança, tanto de meninas quanto de meninos.

Conclusão

A aplicação dessa oficina foi de fundamental relevância tanto para a nossa formação como bolsistas ID, quanto para a construção do desenvolvimento cultural, social e político dos alunos. Através do desenvolvimento desta oficina conseguimos conhecer a realidade visível de uma escola da rede pública de Amargosa, onde podemos analisar e vivenciar o processo de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico com seus limites e possibilidades.

Apesar das dificuldades encontradas na aplicação da oficina, consideramos que essa intervenção foi bastante satisfatória, foi possível também observar a crescente “evolução” de muitos dos alunos no processo de apropriação de conhecimentos, que antes não eram evidentes no meio escolar. cremos ter conseguido quebrar com o paradigma que havia, principalmente da parte dos meninos em praticar a dança, por ser considerado “para meninas”, ou por questões religiosas. Os alunos compreenderam o significado da dança, e porque nós poderíamos praticá-la, como uma forma de adquirir mais conhecimento, e

estimular a criatividade. A turma se sentiu segura para realizar as apresentações que ao final contou com a participação de parte do público que assistia.

Referências

AUTORES, Coletivos de. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRASIL. **Lei Nº 10.639** de 9 de Janeiro de 2003. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 10 de junho de 2013, 20h43min.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GINÁSTICA COMO COMPONENTE DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Ramon Carneiro Neves
ramonneves78@hotmail.com

Daise Muniz da França Guedes
daisemuniz2012@hotmail.com

Esse trabalho objetiva relatar a experiência de atividade da ginástica ocorrida no Colégio Estadual Santa Bernadete (CESB), com alunos do oitavo ano do ensino fundamental (7M3) do turno matutino, como proposta do subprojeto de Educação Física do PIBID 2011/2013. Para tanto, buscamos descrever as atividades realizadas e os resultados obtidos. Compreendendo a Ginástica como conteúdo da Educação Física escolar, e reconhecendo sua ausência efetiva nas escolas, percebemos a necessidade de inseri-la em nossas intervenções a fim de facilitar o contato dos alunos com tal prática que vem há décadas tentando se firmar como conteúdo da Educação Física.

De acordo com o Coletivo de Autores - *Metodologia do Ensino de Educação Física* - a ginástica, desde suas origens como a "arte de exercitar o corpo nu", englobando atividades como corridas, saltos, lançamentos e lutas, tem evoluído para formas esportivas claramente influenciadas pelas diferentes culturas. Sendo que no currículo escolar tradicional brasileiro, são encontradas manifestações da ginástica de várias linhas europeias, nas quais se incluem formas básicas do atletismo (caminhar, correr, saltar e arremessar), e formas básicas da ginástica (pular, empurrar, levantar, carregar, esticar). Incluem, também, exercícios em aparelhos (balançar na barra fixa, equilibrar na trave olímpica), exercícios com aparelhos manuais (salto com aros, cordas) e formas de luta. (Cf. *Metodologia do Ensino de Educação Física*, p.53).

No livro *Metodologia do Ensino de Educação Física* é afirmado que a falta de instalações e aparelhos no estilo "olímpico" desestimula o professor a ensinar ginástica. Mas, ele diz ainda que pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação onde, com ou sem uso de aparelhos, abre-se a possibilidade de atividades que provocam valiosas experiências corporais,

enriquecedoras da cultura corporal das crianças, em particular, e do homem, em geral. (Cf. *Metodologia do Ensino de Educação Física*, p.54).

Nessa perspectiva, buscamos, mesmo sem aparelhos e espaços adequados, desenvolver atividades que pudessem contemplar a ginástica, proporcionando aos alunos vivenciarem os fundamentos da ginástica, a saber: Saltos, apoios e equilíbrio, rolamentos e giros. Sobre os quais falaremos a seguir.

Para realização dos saltos propomos algumas atividades que tinham como objetivo ensinar as quatro posições básicas dos saltos mais simples provenientes da Ginástica Artística (GA).

Tais atividades funcionavam da mesma maneira que a dinâmica da brincadeira “morto ou vivo”, com um maior grau de dificuldade, pois nos valemos de quatro posições diferentes. Pedimos que os alunos sentassem no chão da quadra, espalhados de modo a não encostarem um no outro. Enquanto o professor citava o nome de uma das quatro posições básicas da GA para que os alunos executassem: Posição esticada (deitado, com o corpo totalmente esticado); Posição grupada (sentado, segurando os joelhos com as pernas dobradas); Posição afastada (sentado com as pernas estendidas e afastadas umas das outras ao máximo e mãos nos pés); Posição carpada (pernas unidas e estendidas e mãos nos pés). Na sequência promovemos um jogo com a mesma dinâmica, sendo que os alunos deveriam executar o movimento em pé, saltar e ficar na posição no ar e terminar em pé outra vez.

Para trabalharmos apoios e equilíbrio buscamos de forma lúdica realizar algumas atividades que contemplassem esses fundamentos, tais como: “Pega-saci” (Atividade de pega-pega caracterizada por utilizar apenas um apoio para realização da mesma); “Transpor a Corda” (Atividade onde os alunos deveriam passar para o outro lado da corda utilizando diferentes tipos de apoios, tal atividade fora executada de forma individual e coletiva); Para finalizar, propomos o seguinte desafio: Que os alunos se mantivessem em equilíbrio com o menor número de apoios possível: (Esta atividade também foi executada de forma individual e coletiva).

Tratando-se de rolamentos e giros, pedimos que os alunos realizassem a estrela ou rondada lateral, e também um tipo de apoio invertido. Seguido de questionamento e reflexão sobre os conceitos de estrela, cambalhota e rondada, fazendo com que eles

identificassem as semelhanças entre esses três movimentos. Posteriormente, desenvolvemos a dinâmica “Gangorra do vai e vem”, onde os alunos sentaram-se em círculo, abraçando suas pernas, flexionando-as, juntando-as ao peito e realizando o movimento de vai-e-vem com as costas no chão. Logo após, sugerimos que os alunos realizassem o rolamento para frente. Assumindo a posição de coelho, em que eles inclinariam o corpo para frente, apoiando as mãos no chão, inclinando também a cabeça para baixo juntando-a ao peito e realizando o movimento de cambalhota para que suas costas encostassem ao solo com leveza. Culminando a sequência das atividades de ginástica, tivemos dois momentos de apresentações ocorridas na biblioteca por falta de espaço adequado para realização das mesmas. A turma tinha sido dividida em grupos, sendo que três desses foram apresentados no primeiro dia e três no segundo. Os requisitos para realização da atividade proposta seriam que os mesmos deveriam em equipes, realizar elementos da ginástica, trabalhados durante a unidade, numa sequência de movimentos. Para nossa surpresa, os alunos realizaram os elementos trabalhados nas aulas. Além disso, utilizaram outros elementos como a vela, ponte, reversão, entre outras novidades.

Através dessas atividades de ginástica realizadas no CESB, pudemos perceber a participação efetiva dos alunos, a empolgação e disposição que estes dispunham para realização do proposto, ainda que fosse algo novo para os mesmos, mostraram-se receptivos e aptos aos fundamentos ginásticos. Sabemos que é um desafio grande tentar levar atividades como estas para as escolas, onde não disponibilizam de recursos adequados para estas especificidades, mas, conseguimos também notar e ratificar que é possível a adaptação, desde que haja interesse por parte dos educadores de permitir que a Ginástica assuma seu lugar de componente da Educação Física escolar.

Referência:

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. SP: Cortez. Autores Associados. 1992

NO MEIO DO CAMINHO TINHA UMA PEDRA! A ESCRITA COMO REQUISITO PARA O ACESSO À UNIVERSIDADE

Jussiana Silva
jussi.ana@hotmail.com

Mércia Rocha Cruz
merciaseso@hotmail.com

Rita Esquivel
eriapereira@gmail.com

Palavras-chave: Educação básica – Escrita - Universidade.

Introdução

(...) Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra.
(Carlos Drummond de Andrade)

A constatação do obstáculo revelada pelos versos acima nos aparece como interpretação mais imediata, no entanto, por mais que esta análise se configure como aparente e superficial, ela tende a nos revelar algo sobre o fenômeno. No entanto, para Kosik (1976), devemos sempre ampliar o olhar, pois, a busca pelo real deve ir além do que ele chama de mundo da pseudo concreticidade. Nesse sentido, torna-se pertinente compreender o ambiente escolar enquanto espaço formal onde se manifesta a relação ensino - aprendizagem e atende a um número significativo de estudantes, que por sua vez, se configuram como sujeitos em processo de desenvolvimento.

Desse modo, este cenário se constitui como local propício à atuação de atores sociais com suas diversas identidades e dilemas decorrentes de sua forma de ser e estar no mundo. Histórias de vidas que se manifestam no espaço do cotidiano escolar do Colégio Estadual Rômulo Galvão (CERG), localizado no município de São Félix, região do Recôncavo da Bahia, e acabam por revelar condições reais de existência, contradições e questões sociais sobre as quais obtivemos contato

através da participação, enquanto estagiárias, do Observatório da Vida Estudantil (OVE).

O OVE realiza pesquisas, oficinas e atividades cuja intencionalidade é atuar diretamente na superação dos obstáculos da realidade social dos estudantes da escola pública para o acesso à universidade, buscando compreender através da etnometodologia e da pesquisa participante o processo de emancipação nesta abordagem que envolve estudantes, professores, gestores, família e comunidade escolar. Nesse sentido, entende-se que “a emancipação é diferente de uma ‘simples’ ascensão social, ou promoção, por estar ligada a uma trajetória de superação” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 163). O OVE possui um núcleo no CERG, mas atua também na parceria UFBA/UFRB que envolve outras instituições na região do Recôncavo e na Capital da Bahia.

Dentre as atividades que desenvolvemos no CERG, enquanto estagiárias do curso de Serviço Social (CAHL-UFRB), realizamos uma palestra em 02 de maio de 2013, que teve como tema “Universidade à Vista”. O objetivo estava fundamentado na proposta de apresentar um panorama das principais universidades, formas de ingresso, bem como as políticas públicas que podem ser acessadas pelos estudantes que se enquadram nos requisitos estabelecidos. No entanto, esta era apenas nossa finalidade mais aparente, pois, com a vivência e os estudos realizados sobre os estudantes de escola pública na trajetória para o acesso à universidade, constatamos que muitos discentes não vislumbravam o ensino superior como possibilidade de emancipação social.

Tal evidência se reforçou com o advento das inscrições para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) 2013. Enquanto uma parcela estava empolgada e realizando suas inscrições, outros se mostravam desestimulados. Foi quando em uma conversa informal com a professora de História, que também é estagiária do OVE, uma estudante do terceiro ano do ensino médio fez a seguinte declaração: Nós não sabemos escrever! Este fato nos chamou atenção, porque conseguimos identificar que era necessário criar uma estratégia para intervir naquela realidade que nos foi colocada como demanda por aquela estudante, que acabou por revelar uma angústia presente até mesmo entre aqueles que se mostravam mais eufóricos com a inscrição no ENEM. Surge então, nesta ocasião, a ideia de realizar uma vez

por semana Oficinas preparatórias para a Redação do ENEM 2013. No entanto, registramos aqui apenas a experiência da oficina inaugural que foi realizada em 29 de maio de 2013.

Objetivo

Ministrar Oficina de Redação para estudantes do Ensino Médio do Colégio Estadual Rômulo Galvão, localizado no município de São Félix – Ba.

Método

Oficina de grupo.

Resultados

A Oficina Inaugural contou com a participação de cerca de vinte pessoas, dentre elas, dezesseis estudantes de turmas diversificadas do ensino médio, um professor da instituição e nós três (estagiárias do OVE) que ministramos a oficina. Importante ressaltar que a oficina foi ministrada na véspera de um feriado prolongado (29/05/2013), muitos estudantes estavam viajando e outra parte que mora na zona rural não conseguiu chegar ao local por conta de problemas com o transporte escolar público municipal. Partindo desse pressuposto, consideramos a participação de todos e a realização do evento satisfatória, inclusive, alguns estudantes compareceram a escola no turno oposto apenas para a ocasião.

A reunião teve duração de duas horas, divididas entre palestra (sobre as tipologias textuais: Narração, Descrição e Dissertação) e atividades diagnósticas. O tema “Redução da maioria penal no Brasil” foi lançado como proposta de produção de texto, no qual os estudantes teriam de expor e discorrer sobre seu ponto de vista acerca do assunto abordado.

Este exercício, associado à exposição que os discentes fizeram no grupo sobre suas principais dificuldades para construir um texto dissertativo, serviu como parâmetro para o planejamento posterior da sequência de oficinas que serão ministradas até outubro de 2013 (mês de aplicação das provas do ENEM).

Conclusões

Língua é poder! Para Gnerre (1991), a linguagem está longe de ser um veículo neutro de informações, antes está impregnado de sentido e de posicionamento político e social. Nesse sentido, a ideia da Oficina de Redação também se constitui como desafio e proposta que deve se colocar de maneira cuidadosa para não reproduzir o determinismo que reduz o “fracasso” escolar a condição econômica e social do sujeito, e nem desprezar esta enquanto possibilidade de explicação para as contradições e entraves presentes na educação brasileira em seus diferentes contextos e aspectos. Pois, quando se trata da camada popular e /ou da classe subalternizada “chegar ao ensino superior em nada se configura como algo ‘natural’ para esse grupo, diferentemente do que se observa nas classes médias e intelectualizadas” (NOGUEIRA; ROMANELLI; ZAGO 2003 apud TEIXEIRA, 2011, p. 46).

A Oficina de Redação como intervenção pontual está inserida a um contexto mais amplo, e se constitui como resultado de uma trajetória de pesquisas e vivências no cenário do CERG. Em meio a esse cariz, evidencia-se a relação entre escola e cotidiano/ realidade social, os desafios e dificuldades que os estudantes enfrentam, seus sonhos/planos e intenções no que tange ao prosseguimento de estudos e ingresso na universidade e por fim, as estratégias que podem ser desenvolvidas no espaço escolar para o alcance de tais objetivos, tendo como foco o protagonismo do estudante no processo de sua emancipação social.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond de. **No meio do caminho**. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/drumm2.html> (acesso em 14/04/2013 às 21:00h).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. STRECK, Danilo Romeu (org.). 2º edição. **Pesquisa participante**; o saber da partilha. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder**. 3 edição. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

KOSIK, Karel, **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

TEIXEIRA, Ana Maria Freitas. Entre a Escola Pública e a Universidade In:
SAMPAIO, Sônia Maria Rocha (Org.). **Observatório da vida estudantil: primeiros estudos**. Salvador: EDUFBA, 2011. p. 46.

EDUCAÇÃO: PILAR DE SUSTENTAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Vania Conceição Rocha¹
vanyarocha@bol.com.br

Amanda Reis Argolo de Almeida²
amandargolo@hotmail.com

Palavras-chave: Práticas educacionais - Metas de Desenvolvimento do Milênio e os Quatro Pilares da Educação - Desenvolvimento Humano.

Resumo

Em setembro de 2000 o Brasil, unido à 191 países-membros da Organização das Nações Unidas–ONU– assumiu um pacto denominado “Declaração do Milênio”, estabelecendo o compromisso de garantir a sustentabilidade do planeta Terra, através do alcance de oito metas a serem atingidas até 2015, conhecidas como as “Metas de Desenvolvimento do Milênio”. Partindo do objetivo precípua do pacto que visa tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor para se viver, e considerando a educação um dos lócus legítimos de desenvolvimento humano e espaço para prática e concretização de tal objetivo, o presente projeto propõe-se a pensar uma nova prática de educação partindo do diálogo-ação entre as metas de desenvolvimento do milênio e os quatro pilares da educação preconizadas pela UNESCO para um novo conceito de educação: o aprender a fazer; aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver. Focando-se a prática educativa, cuja docência consciente e direcionada à ação humanizada de todos os envolvidos no processo, voltada para o desenvolvimento da consciência cidadã do nosso educando, que por conseguinte será um disseminador e um praticante natural das ações propostas acima para uma melhor relação homem-natureza-sociedade.

Introdução

Em setembro de 2000 o Brasil, unido à 191 países-membros da Organização das Nações Unidas – ONU – assumiu um pacto denominado “Declaração do Milênio”, estabelecendo o compromisso de garantir a sustentabilidade do planeta Terra, através do alcance de oito metas a serem atingidas até 2015, conhecidas como as

¹ Licenciatura Plena em Ciências Sociais e Bacharelado em Antropologia (finalização) pela Universidade Federal da Bahia, Pós-graduanda em Gestão Educacional, Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Ibiquera, docente em cursos de pós graduação. Contatos: (71)9664-6834/(75) 8843-5225, e-mail: vanyarocha@bol.com.br. Rua Duarte Coelho, 22 – Pernambués - Salvador-Ba – Cep 41110-020.

² Pedagoga, Especialista em Metodologia do Ensino Superior, mestranda em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social. Coordenadora Pedagógica da Secretaria Municipal de Ibiquera, Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Educação de Salvador- Coordenadoria Regional de Educação de Itapuã, docente em cursos de graduação e pós graduação. Contatos: (71) 8629-2192, e-mail: mandargolo@hotmail.com.

“Metas de Desenvolvimento do Milênio”, a saber: acabar com a fome e a miséria; educação básica de qualidade para todos; igualdade entre sexos e valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde da gestante; combater a Aids, a malária e outras doenças; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente; todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento.

Partindo do objetivo precípua do pacto que visa tornar o mundo um lugar mais justo, solidário e melhor para se viver, e considerando a educação um dos lócus legítimos de desenvolvimento humano e espaço para prática e concretização de tal objetivo, o presente projeto propõe-se a pensar uma nova prática de educação que seja capaz de vislumbrar o homem em sua integralidade na tentativa de restabelecer um diálogo interior reflexivo que de certo encaminhará para o desenvolvimento de novas maneiras de ser-no-mundo, partindo do diálogo-ação entre as metas de desenvolvimento do milênio e os quatro pilares da educação preconizadas pela UNESCO para um novo conceito de educação: o aprender a fazer; aprender a conhecer, aprender a ser e aprender a conviver, inserindo este estudo na perspectiva de um novo olhar e novas opções para as Práticas Pedagógicas na Educação Básica.

Através da Secretaria Municipal de Educação, o projeto integrador entre as escolas municipais do Município de Ibiquera – Ba, localizado na Chapada Diamantina, busca manter o eixo norteador, o “Desenvolvimento Humano”, agrupando as metas em quatro sub-eixos: 1) meio ambiente e sustentabilidade; 2) desenvolvimento social; 3) saúde coletiva e 4) consciência cidadã, em que serão trabalhados metodologicamente em cada sub-eixo temas norteados pelos quatro pilares da educação, através do desenvolvimento de atividades, oficinas, palestras, vivências e formações para os membros que compõem a comunidade escolar – grupo pedagógico, equipe técnica e de apoio, pais e alunos-, em parceria com as demais Secretarias Municipais, a exemplo da de Meio Ambiente, Ação Social, Saúde etc, focando a prática educativa, cuja docência consciente e direcionada à ação humanizada de todos os envolvidos no processo, esteja voltada para o desenvolvimento da consciência cidadã do nosso educando, que por conseguinte será um disseminador e um praticante natural das ações propostas acima para uma melhor relação homem-natureza-sociedade. Até o momento foram

realizadas as ações da Pré-Jornada Pedagógica, com o tema “Avaliando práticas, construindo pilares”; a Jornada Pedagógica 2012 com o tema “ Cuidando do educador: por uma ação educativa Humanizada”, a Jornada Pedagógica 2013 com o tema “Consciência Lúdica na Educação: a dialética do processo de ensino e aprendizagem” e a elaboração da Proposta Pedagógica 2013 “Educar para o Desenvolvimento Humano”. Por ser tratar de um projeto recente, cujas ações são incipientes, os resultados são previsões ao longo do ano letivo de 2013 e que deverão ter frutos a partir da culminância do Projeto Pedagógico em que será realizada a Mostra Pedagógica, momento que então será possível uma análise e conclusão dos resultados alcançados.

Educação: pilar de sustentação para o desenvolvimento humano

(...) a nossa educabilidade bem como a nossa inserção num permanente movimento de busca em que curiosos e indagadores, não apenas nos damos conta das coisas, mas também delas podemos ter um conhecimento cabal. A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar, mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade em um nível distinto de adestramento dos outros animais e do cultivo das plantas. (FREIRE, 1997, p. 76)

O século XX deixou como legado um cenário cujo pano de fundo é estampado com as figuras do fenômeno veloz da globalização em que, entre outros aspectos, estava o crescente acesso à informação em detrimento do conhecimento no sentido mesmo de abstração das ideias, o que nem sempre, portanto, propiciava mudanças, tampouco melhoria na forma de vida e na maneira de conceber as relações sociais.

Tal cenário foi palco do “paradoxo educacional” na medida em que de um lado atuavam as práticas educacionais até então vigentes pautadas em técnicas pedagógicas e conteúdos tradicionais, que apesar de se intitularem construtivistas, sócio-interacionistas etc não deixavam de ser em sua essência diretivas; do outro atuava um público cada vez mais antenado às novas tecnologias e possibilidades que um mundo globalizador lhe apresentava, ou seja,

crianças recebendo cada vez mais informações por meios de comunicações audiovisuais e através do fenômeno do século: a internet.

Tais mudanças não poderiam deixar de causar uma crise paradigmática das concepções epistemológicas que até então sustentavam o discurso das práticas educacionais em voga. Fato que fez com que, como bem descreveu TORRES (2012),

Nas últimas décadas, o cenário educacional brasileiro vem sendo profundamente transformado, principalmente, pelos processos de ampliação do acesso à educação e uma maior exigência de profissionais com competências fundamentadas no ensino aprendizagem. Uma dinâmica que tem oportunizado novos olhares sobre os fins da licenciatura, com base numa releitura da relação sociedade e educação: nas suas concepções epistemológicas, na valorização da pesquisa e do educador/pesquisador, na redefinição das práticas educacionais, na reflexividade do processo de formação entre educador-educando, no papel das interações sociais no contexto escolar, e no profissional docente.

Diante da emergência de se pensar novas possibilidades para educação, tomando por base uma reforma de pensamento orientada pela descoberta do quantum e dos infindáveis caminhos que se apresentam, faz-se necessário um exercício conceitual que vise elencar as necessidades de um retorno às bases fundamentais da existência humana, que segundo Jung trata-se do inconsciente coletivo³; com os saltos teóricos das ciências, em direção a uma postura de expansão e amplitude quântica a partir de um novo paradigma, e pensar também a respeito de encaminhamentos humano/pedagógicos capazes de promover reflexões acerca das relações humanas que vêm sendo estabelecidas ao longo dos séculos, bem como das consequências disso para o planeta.

Portanto, há que se pensar um novo paradigma de educação que seja capaz de vislumbrar o homem em sua integralidade na tentativa de restabelecer um diálogo

³ Inconsciente coletivo que “corresponde as camadas mais profundas do inconsciente, aos fundamentos estruturais da psique comuns a todos os homens (...)” (JUNG apud SILVEIRA, 1997, p.64-65).

interior reflexivo que de certo encaminhará para o desenvolvimento de novas maneiras de ser-no-mundo. Um olhar sobre a educação que seja acolhedor, que perpassa pelo auto- cuidado e pela auto-educação de todos os envolvidos no processo.

Estes insights desembocam em um questionamento essencial para a constituição deste trabalho: Quais os pressupostos que englobam o processo de construção de uma prática docente baseada numa perspectiva de educação que tenha como alvo o desenvolvimento humano?

Ao longo dos séculos tem ficado mais aparente que a humanidade vive o que alguns autores denominam “crise planetária”. Um movimento de fragmentação, fruto de rupturas cosmológicas, epistemológicas e antropológicas, que segundo Américo Sommerman são fruto de uma

[...] separação crescente entre a tradição, a religião, a filosofia e a ciência nos séculos seguintes e ao longo dos séculos XV, XVI e XVII, alguns pensadores (Copérnico, Bacon, Galileu, Newton), baseando em epistemologias racionalistas ou empiristas, estabelecem os fundamentos da ciência moderna (SOMMERMAN2006, p.09).

Nesse contexto, a sociedade fruto, de uma cosmovisão baseada na idéia de progresso tecnológico, vem enfrentando situações controversas com relação ao desenvolvimento pleno para a manutenção da espécie humana e do planeta.

Convivem em uma perspectiva impositiva de sobreposição que está se distanciando cada vez mais do princípio da radicalidade ontológica, da premissa de reencontro com fundamentos essenciais na constituição humana tais como o princípio de autocuidado e da consciência de unidade cosmológica.

Essa temática é essencialmente radical se consideramos o grande desafio de transcendência da teoria metafísica do ser rumo ao desenvolvimento de um novo pensar. O modelo de educação disciplinar baseado na fragmentação de saberes está visivelmente focado na formação de alunos capazes de responder a uma sociedade da competitividade maldosa, onde o mais importante é acumular bens no sentido da propriedade privada. Trata-se da sociedade da estética.

Uma estética excludente, baseada em modelos planejados de corpos, ideais de juventude deteriorados e de família desfacelada.

Embora esse modelo ainda seja ditatorialmente determinante na elaboração de currículos escolares bem como na construção da prática pedagógica dos professores, há que considerar que não mais atende às necessidades da nova geração, que é fruto do processo de unicidade planetária e que sente cada vez mais latente o emaranhado de conexões universais.

Cotidianamente na nossa prática de educadoras, percebemos que os comportamentos apresentados por estudantes e professores demonstram a necessidade de pensar uma nova perspectiva. Uma educação pensada a partir da base filosófica da Epistemologia do Educar sugerida por GALEFFI (2003)⁴ baseado no princípio do autoconhecimento para o despertar de uma nova maneira de conceber as relações mais vitais para a humanidade. Implica no sentido do autocuidado e da autoeducação como premissa básica na constituição do educador da vida, movimento que ultrapassa as barreiras impostas pelo aprisionamento escolar disciplinar.

Para tanto o Projeto pedagógico de 2013 propõe como metodologia base, a realização de vivências que têm como objetivo resgatar a condição existencial de cada participante, ativando o princípio (auto)educativo. Esses movimentos, acompanhados de um aprofundamento teórico no sentido epistemológico, visam possibilitar o despertar para novas implicações baseadas na constituição de um movimento atitudinal consciente, fundado em um amoroso estado de presença.

Trata-se de uma resposta a uma demanda planetária urgente face aos acontecimentos históricos na dimensão da violência, no aspecto ambiental e nas relações de consciência humana, resposta que é incentivada e apoiada pelas Organizações das Nações Unidas- ONU, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento- PNUD e UNESCO. Documentos como a declaração dos direitos humanos (1948) enfatizam que:

[...] Considerando que o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajaram a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os todos

⁴ GALEFFI: “Construindo a consciência instantânea de ser-no-mundo-com: rigor e altivez, leveza sensibilidade.” (2003)

gozem de liberdade de palavra, de crença e da liberdade de viverem a salvo do temor e da necessidade foi proclamado como a mais alta aspiração do ser humano comum (...)

Artigo XXVI.

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz (...)

Nos encaminha para a certeza de que cabe à educação escolar permitir que os estudantes possam se desenvolver de maneira plena, enfatizando a cooperação e o respeito. Que se tornem cidadãos críticos, conscientes e autônomos capazes de [...] terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão ao atuar em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1987, p.89)

Nesse contexto, criar condições para que o educando possa reconhecer-se como unidade/coletiva na história da humanidade, deve ser um dos pressupostos dessa nova educação. Estimular um processo educativo, voltado para o Desenvolvimento Humano em sua essência etimológica, que seja capaz de desenvolver competências no sentido expresso nos quatro pilares da educação:

aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e aprender a ser (Unesco, 1999).

Trata-se de um aparecer; uma nova visão partindo da compreensão da interconexão entre os variados postulados, o que implica num foco mais totalizante, capaz de analisar e entender fenômenos a partir do contexto geral. Dessa forma, estreitar para as partes, implica em conceber que elas também podem caminhar a novos vislumbramentos. Nesse ciberespaço onde os conhecimentos flutuam numa liquidez impressionante, os caminhos que são apresentados e por vezes não decodificados, desenvolvem a cognição e reforçam a inteligência coletiva, ou seja, a sinergia entre as competências, as imaginações e as energias humanas⁵.

Conclusão

Diante do exposto vislumbramos a possibilidade de estruturar uma prática pedagógica pautada na compreensão da condição do ser humano livre, integral e em comunhão, partindo de um processo de desenvolvimento humano capaz de conectar os pilares de sustentação de uma educação voltada para a humanização com o processo em si humanizador de vivenciar na vida mesma as metas para um desenvolvimento global, planetário. Sendo assim, alencar as metas de desenvolvimento do milênio propostas pela ONU aos quatro pilares da educação preconizadas pela UNESCO.

Neste contexto, a Secretaria Municipal de Educação, apresenta o projeto integrador entre as escolas municipais do Município de Ibiquera – Ba, localizado na Chapada Diamantina, busca manter o eixo norteador, o “Desenvolvimento Humano”, agrupando as metas em quatro subeixos: 1) meio ambiente e sustentabilidade; 2) desenvolvimento social; 3) saúde coletiva e 4) consciência cidadã, em que serão trabalhados metodologicamente em cada sub-eixo temas norteados pelos quatro pilares da educação, através do desenvolvimento de atividades, oficinas, palestras, vivências e formações para os membros que compõem a

⁵ LÉVY : “o universo das redes digitais como lugar de encontros e de aventuras, terreno de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural. (...) O ciberespaço designa menos o suporte de informação do que os modos originais de criação, de navegação no conhecimento e de relação social por eles propiciados” . (1998, p.104)

comunidade escolar – grupo pedagógico, equipe técnica e de apoio, pais e alunos-, em parceria com as demais Secretarias Municipais, a exemplo da de Meio Ambiente, Ação Social, Saúde etc, focando a prática educativa, cuja docência consciente e direcionada à ação humanizada de todos os envolvidos no processo, esteja voltada para o desenvolvimento da consciência cidadã do nosso educando, que por conseguinte será um disseminador e um praticante natural das ações propostas acima para uma melhor relação homem-natureza-sociedade.

Até o momento foram realizadas as ações da Pré-Jornada Pedagógica, com o tema “Avaliando práticas, construindo pilares”; a Jornada Pedagógica 2012 com o tema “ Cuidando do educador: por uma ação educativa Humanizada”, a Jornada Pedagógica 2013 com o tema “Consciência Lúdica na Educação: a dialética do processo de ensino e aprendizagem” e a elaboração da Proposta Pedagógica 2013 “Educar para o Desenvolvimento Humano”. Por se tratar de um projeto recente, cujas ações são incipientes, os resultados são previsões ao longo do ano letivo de 2013 e que deverão ter frutos a partir da culminância do Projeto Pedagógico em que será realizada a Mostra Pedagógica, momento que então será possível uma análise e conclusão dos resultados alcançados.

Longe de esgotar as possibilidades de discussão que se apresentam a partir de tal estudo, é importante atentar para a necessidade de assumir uma postura crítico-reflexiva e dialógicoprática, capaz de elaborar e reelaborar possibilidades para um novo conceber -se no mundo enquanto fomenta a diferenciação entre essência e aparência, e ressignificando a potencialidade entre viver e conviver, entre fazer e aprender as diversas nuances da vida social, global: da vida humana em conexão com o mundo, uma vez que

Todos nós seres humanos precisamos ser instigados, acariciados, não precisamos apenas de belas palavras capazes de contrapor uma ideia, precisamos sim de um ideário pedagógico de atos e fatos reais, concretos não apenas através de palavras, mas onde a palavra dita com amor e respeito ao próximo caiba sem tréguas. Precisamos aprender a estabelecer cenários interativos no mundo da educação. Cenários em que a confiança no outro, a partilha do afeto, a co-responsabilidade e o sentimento verdadeiro

sejam percebidos, internalizados, evidenciando-se que, o que vale a pena na vida, é a coragem de construir juntos, pessoas e mundo de fato humanos, bem como criações consistentes através do saber e do aprender (RIGO, 2011).

Referências

BECKER, Fernando. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992. 387p. (Apoio INEP/CNPQ). (No prelo: VOZES). (Relatório de pesquisa).

_____. **Da ação à operação: o caminho da aprendizagem**. J. Piaget e Paulo Freire. Porto Alegre: Palmarinca, 1993.

_____. Ensino e construção do conhecimento; o processo de abstração reflexionante. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, 18(1):43-52, jan./jun. 1993.

_____. Saber ou ignorância: Piaget e a questão do conhecimento na escola pública. **Psicologia-USP**, 1(1):77-87, jan./jun. 1990.

CELMA, Jules. **Diário de um (edu)castrador**. São Paulo, Summus, 1979. 142 p.

CREMA, Roberto. **Pedagogia Iniciática – Uma Escola de Liderança**. Petrópolis, Vozes, 2009.

DEJOURS, Christophe. **A banalização da injustiça social**. Trad. Luiz Alberto Monjardim. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2001.

DELORS, Jacques. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000. p. 11, p.19-32.

FILHO, Naomar de Almeida. **Transdisciplinaridade e o paradigma -disciplinar na saúde**. Saúde e Sociedade disciplinar na saúde. Saúde e Sociedade disciplinar na

saúde. São Paulo: Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo e Associação Paulista Saúde Pública.V.I, n.I (jan/junn.I 2004), 2004, p.30.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 23
_____. **Conscientização; teoria e prática da libertação**; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo, Cortez e Moraes, 1979. 102 p.

_____.**Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALEFFI, Dante Augusto. **Filosofar & Educar: inquietações pensantes**. Salvador: Quarteto, 2003.

_____. **O ser-sendo da Filosofia: uma compreensão poemático-pedagógico para o fazeraprender Filosofia**. Salvador: EDUFBA, 2001.

GROTBERG, E.H.: Introdução: Novas Tendências em Resiliência, in: MELILLO, A. e OJEDA, E.: **Resiliência**. Editora Artmed, Porto Alegre, 2005

INHELDER, Barbel e colaboradores. **Aprendizagem e estruturas do conhecimento**. São Paulo, Saraiva, 1977. 282p.

KRISHNAMURTI, Jiddu. **A educação e o significado da vida**. São Paulo, Cultrix, 1969.

_____.**Nossa luz interior**. São Paulo: Ágora, 2000

_____. **Debates sobre a educação**. São Paulo: Cultrix, 1970

_____. **Começo da aprendizagem**. São Paulo: Cultrix, 1982

_____. **O novo ente humano**. Rio de Janeiro

LÉVY, P. **Cybercultura**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo : Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da transdisciplinariedade**. São Paulo: Triom, 1999

RIGO, Rosa Maria **O Poder da Palavra no Processo de Humanização da Educação**. publicado em 07/07/2011. Disponível em:
<http://www.partes.com.br/educacao/poderdapalavra.asp> Acesso em: 03 abr.2012.

SARUP, M. **Marxismo e educação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

SILVEIRA, Nise da. Jung: **Vida e Obra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

SOMMERMAN, Américo. **Inter ou transdisciplinaridade?** da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes. São Paulo: Paulus, 2006.

SOARES, Noemi Salgado. “Uma pedagogia do autoconhecimento como alicerce da ação educacional do século XXI”. In: **Ágere – Revista de Educação e Cultura**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 107-133, JAN/JUN - 1999.

_____. **A Arte de Aprender: aproximações dialógicas do compreender educacional** de Juddi Krihnamurti. Salvador, EDUFBA, 2004 (no prelo).

TORRES, Ednaldo Ferreira (Coord.). Apresentação do GT 6: As licenciaturas no mundo contemporâneo: Teorias, pesquisas e práticas. In: **Programação da I Seminário de Ciências Sociais na Univasf**. Disponível em:
<http://www.semanacienciassociaisunivasf.blogspot.com.br/> acesso em:
13/mar./2012

YUNES, M.A,M; SZYMANSKI, H. Resiliência: a noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES. J (Org). **Resiliência e Educação**. Cortez, São Paulo, 2001.

AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA COMO FUNDAMENTO PARA O DESENVOLVIMENTO DA IDENTIDADE LOCAL

Cledson Oliveira dos Santos
cledsonolivsant@hotmail.com

Palavras-chave: Aula de Língua Inglesa - Identidade Local.

Resumo

Este trabalho mostra a importância do ensino da língua inglesa ter a finalidade bem definida para os participantes do processo de ensinar e aprender Inglês, intencionando obter resultados que realmente justifiquem a sua inclusão nos currículos escolares. Traz um relato de experiência com uma metodologia que sinaliza para uma educação promotora de cidadania, que promova o desenvolvimento de comportamentos, posturas, crenças, que reforcem a identidade local e a consciência intercultural crítica de todos que do processo participem.

Introdução

O ser humano alcançou hoje uma fase evolutiva inédita nas quais os aspectos cognitivos e relacionais da convivência humana se metamorfoseiam com rapidez nunca antes experimentada. Isso se deve em parte à função mediadora, quase onipresente, das novas tecnologias.

Ao se pensar sobre ensino de uma língua estrangeira na escola é imprescindível levar em consideração que dentro deste contexto o currículo necessita voltar-se para a formação do educando para a cidadania visando superar visões utilitaristas que buscam apenas atingir fins comunicativos, nessa conjuntura cabe ao professor da disciplina adaptar os materiais disponíveis à realidade do alunado. Assim, este trabalho torna-se relevante, pois relata a experiência vivenciada em uma sala de aula de 6º ano da Escola Municipal Francisco José da Silva, no povoado de Casa Nova no município de Ourorândia – Ba.

O presente artigo discute a importância de uma educação intercultural, especificamente no ensino de Língua Inglesa visando buscar uma melhoria na metodologia de ensino desta disciplina. Baseamos nossas experiências didáticas numa metodologia que adapta as temáticas do material didático à realidade dos alunos, já que percebemos a dificuldade por parte dos professores em se trabalhar a cultura local nas aulas de Inglês, isto dificultando possivelmente aprendizagem do alunado.

A interculturalidade como estratégia de didática

Este trabalho foi realizado na Escola Municipal Francisco José da Silva, no povoado de Casa Nova no município de Ourolândia – Ba. A sala aula que aplicamos a metodologia foi a turma de inglês do 6º ano, composta por um cenário bastante complexo, alunos com baixa condição social, pouco interesse pelos estudos, permitindo que o ir à escola se resumisse na obrigação devido aos programas sociais do Governo Federal e pouco desenvolvimento das competências referente à língua materna. Além disso, percebemos nos discursos de vários alunos que, a própria educação escolar assim como o estudo do inglês não constituía uma disciplina relevante para o currículo, ou seja, eles estavam carregados de crenças negativas sobre o ensino e isso acabava deixando-os desmotivados. Lidar com essa desmotivação acaba, às vezes, sendo uma tarefa difícil se não houver planejamento e engajamento por parte do docente na elaboração de suas aulas.

Portanto, não adianta ser só didático ou trabalhar jogos de cunho pedagógico é necessário ir muito além das teorias, até porque no mundo globalizado a informação vem praticamente de forma instantânea. O trabalho a partir de situações cotidianas associadas aos textos do material didático foi uma estratégia adotada a fim de atender as necessidades dos alunos. Era preciso organizar os conteúdos para que os alunos percebessem a proximidade que o inglês pode assumir com o próprio cotidiano deles visando despertar o interesse pela disciplina. Conforme Bohn (1999), primeiro precisamos des(re)construir o conceito de conhecimento; concebendo como processo de construção de maneira similar como sujeito constrói os sentidos na linguagem. Também pressupõem partir dos significados construídos das gramaticalizações já realizadas, dos atos culturais internalizados e compartilhados. É nesta cultura compartilhada, diversa, e nos conhecimentos já construídos que se baseia o ensino de LE integrada na cultura local. Tanto as culturas da língua materna (LM) quanto da língua alvo (LA) devem ser abordadas na sala de aula, visto que cultura pode ser considerada um conjunto de valores tácitos, que difere de uma comunidade para outra. Para que o aluno possa adquirir uma habilidade para perceber diferença de hábitos, crenças e saberes de outros

povos, daí então, possibilidade do reconhecimento de sua própria identidade cultural e promover um melhor entendimento da língua em estudo.

Diante da complexidade encontrada foi necessária uma intervenção mais específica, atuando com uma metodologia capaz de provocar a aprendizagem por meio do viés cultural colaborando para formação intercultural significativo para formação do sujeito crítico. O cenário encontrado motivou o professor a refletir sobre suas ações frente à sociedade, e a própria metodologia em sala de aula, o que ensinar e como ensinar ficando na maioria das vezes a deriva, sem orientação, aberto a influência de toda propaganda anglo fônica.

Lima (2009) reflete sobre esse assunto e sugere que ensinar uma língua estrangeira implica a inclusão das competências gramatical e comunicativa, proficiência na língua, assim como a mudança de comportamento e de atitude em relação à própria cultura e às culturas alheias. É necessário que se compreenda a finalidade do ensino da língua inglesa para que este processo passe a fazer sentido no seio escolar, assumindo o seu verdadeiro valor educativo, que vai muito além de simplesmente capacitar o aluno a usar uma determinada língua para fins comunicativos ou cumprir exigências legais.

Com objetivo de despertar o gosto dos alunos pela leitura em língua inglesa, acabamos usando uma abordagem Intercultural nas aulas que tinham como um dos seus objetivos específicos desenvolver a habilidade de leitura e compreensão de texto. Além disso, o enriquecimento de vocabulário e possibilidade de desenvolver um senso crítico no alunado.

Dentre outros objetivos específicos tentamos promover a relatividade cultural nas aulas, ou seja, fazê-los entender que não existe uma cultura melhor que outra.

Inicialmente foi necessário realizar uma enquete buscando o gosto musical, consideramos mais fácil encontrar músicas com na língua materna, bem como no inglês. O ritmo escolhido foi o forró, a partir desse ponto, fizemos uma busca de músicas interpretadas em inglês no ritmo de forró. Assim, devemos entender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos que possuem visões de mundo, valores e comportamentos diferentes.

As aulas foram divididas por etapas, ou seja, em cada encontro era tratada uma habilidade. Fazendo uma descrição mais objetiva de cada aula, os encontros aconteceram da seguinte maneira:

Na semana 01: Nestes encontros, as temáticas foram trabalhadas de forma lúdica através de músicas internacionais em ritmo de forró, onde trabalhamos leitura da letra sem apresentar a música. Apenas a leitura da letra sendo tratada como um texto comum. Repetições individuais e coletivas com auxílio do professor eram realizadas objetivando melhorar a pronúncia. Na semana 02: A temática foi trabalhar compreensão de leitura em dupla e a correção feita com o monitoramento do professor, sempre associando elementos pertinentes à cultura local. Seguindo, a semana 03: Ocorreu a apresentação da música original e da adequação da música com o ritmo em forró. Depois houve a apresentação da música em forma de coral. A prática educativa preocupada com a aprendizagem significativa está no objetivo de apontar possíveis elementos para a construção de metodologias que partem do conhecimento ou reconhecimento das contribuições das diversidades culturais encontradas em sala de aula.

Desta forma, neste pensar o profissional não apenas constrói o exercício da cidadania como também constrói uma sociedade emancipada.

O resultado foi uma turma mais motivada e inquieta participando mais ativamente da aula. A atual situação do educador comprova que, apesar muita bagagem teórica, ele não desenvolve conteúdos com temáticas voltadas para o ensino de cultura ou para a cultura em sala de aula de LE, o que resulta em trabalhos ou metodologias voltadas para assuntos de cunho estrangeiro, ou seja, a transmissão de um discurso de cunho imperialista para seus alunos. Isso leva o aluno à não construção crítica do novo (inglês). Já o “velho” olhar do profissional, que muitas vezes é deturpado ou conservador, corre o risco de não completar com matérias de conhecimento do próprio alunado, na medida em que este tipo de prática, freqüente na sala de aula de LE, o que acaba não levando a uma prática exploratória e não tendo um potencial de estimular o diálogo, no sentido de processos argumentativos, nos quais as razões que fundamentam suas ações pedagógicas são problematizadas e questionadas.

Além, de despertar a motivação e o envolvimento dos alunos, também ao mesmo tempo desenvolvemos o senso crítico, partindo de contextualizações entre a realidade local e o local de origem do cantor (contexto global). Essa metodologia nos permitiu refletir claramente a importância, da mediação para aproximar o aluno ao saber cultural, para estimular o aprendizado e alcançar resultados promissores. É importante que promova a auto-estima, buscando motivar internamente o aluno para a aprendizagem e encorajá-lo na de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outra (s) cultura (s), outra(s) forma (s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o espaço social com maior profundidade, estabelecendo vínculos, semelhanças e contraste entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação.

Conclusões

Ao finalizar este trabalho, chegamos a conclusão que refletir criticamente sobre a prática profissional produz mudanças que vão nos condicionando ao progresso. Mas é preciso reconhecer onde estamos e onde queremos chegar.

Visualizamos que o conhecimento acontece de modo mais prazeroso na interação com o meio, ou seja, ele não existe por si só como da mesma forma, o objeto de conhecimento é incapaz de manifestar suas características, sem presença do sujeito para reconhecê-las. Com a mudança de metodologia também mudou a participação dos pais na contribuição da educação dos seus filhos, pois sua participação foi influenciada pelo entusiasmo que foi capaz de transformar alunos desmotivados criarem uma relação mais afetiva com a Língua Inglesa.

Portanto se não existe uma sensibilidade para entender as relações do novo mundo, o indivíduo sofre em contato com o meio em que vive. Por outro lado durante muito tempo, a formação do profissional centrou-se na postura de conhecimento baseados em uma perspectiva técnica e racional.

Tendo em vista que, a interculturalidade é uma forma de relação dialógica entre indivíduos de culturas distintas que visa superar as diferenças, se integrá-las em uma unidade adequando o conhecimento a uma perspectiva local, mundial e

intercultural. No tocante à aprendizagem e ao conhecimento, chegamos a uma transformação sem precedentes oportunizando a aprendizagem por meio da cultura tanto na escola como extraescolar. Para realização desse trabalho adaptamos a metodologia em uma sala de aula e comparamos com a sala de aula que houve aulas de modo tradicional, pelo período de uma unidade.

Referencias

BOHN, H.I. Os processos de significação na produção textual em língua materna e língua estrangeira. In. G. Cabral e J. Morais. **Investigando a linguagem**. Florianópolis. Editora Mulheres. 1999: 169-186.

LIMA, D. C. de. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo. Parábola Editorial. 2009

AS RELAÇÕES DE GÊNERO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denise Almeida Brito

Elisângela da Silva Pindobeira

Priscila Gomes Dornelles

Introdução

Este resumo tem como objetivo descrever algumas questões ligadas as relações de gênero estabelecidas em uma classe de Educação Infantil, na Escola Municipal Dom Florêncio Sisínio Vieira, localizada na cidade de Amargosa. Considerando algumas colocações e ações de meninos e meninas durante as aulas de Educação Física, nas quais estes apresentaram rejeição em relação as meninas juntamente com demonstrações inferiorizastes relacionadas ao comportamento e habilidades ditas “femininas”.

Tendo em vista que situações de gênero sempre permearão nossa prática docente, consideramos pertinente analisar relações entre pares em uma sala de aula da educação infantil. Esta discussão torna-se importante para formação docente, pois é relevante pensarmos a escola como local onde as afinidades se formam, bem como onde as crianças passam a conviver com o diferente de maneira próxima. Contudo

para isso é necessário assumir o conceito de gênero para analisar o social e problematizar o fato de que meninos e meninas são educados de forma distinta, e, geralmente, em oposição – lógica responsável pela formulação de conceitos relacionados ao tratamento e contato com indivíduos do sexo oposto.

Metodologia

Em uma classe de Educação Infantil, composta por alunos de ambos os sexos, com idades entre cinco e seis anos, oriundos da periferia e da zona rural do município já citado, realizamos essa pesquisa de cunho qualitativo, utilizando como base as colocações de Neves (1996, p. 1), que indica algumas características da pesquisa qualitativa, afirmando que esta ocorre por meio da obtenção de dados descritivos oriundos do contato direto do pesquisador como o objeto de estudo, nesse sentido o autor categoriza essa tipo de análise como meio de compreender os fenômenos de acordo com a perspectiva dos participantes da situação analisada, para que assim possamos imprimir nossa interpretação sobre o estudo.

Para a construção desse trabalho utilizamos como método de pesquisa a observação participante. Considerando as afirmações de Ludke e André (1986, p.29), a esse respeito compreendemos que o observador participante pode acessar variadas informações, solicitando a cooperação do grupo, no entanto o pesquisador terá que estar ciente sobre a omissão de algumas informações. Assim realizamos a pesquisa, nos revezando entre os registros das observações e a execução das aulas, optamos por nos organizar dessa maneira, pois o trabalho foi realizado em dupla, e assim sempre estávamos envolvidas nas situações do ambiente de pesquisa e com os sujeitos pesquisados.

Para a coleta de dados usamos as oito aulas ministradas durante o estágio, como já foi dito, realizamos os registros pertinentes em relatórios. Nessas aulas planejamos atividades que incentivassem o contato entre os pares, nas quais estivessem inseridas as relações cooperativas, os trabalhos em grupos e duplas utilizando os conteúdos jogos e brincadeira e dança (iniciação ao ritmo), possibilitando a identificação do tipo de relação estabelecida entre as meninas e meninos da classe onde a proposta foi executada.

Justificativa

Considerando as questões que permearam nossa pesquisa, precisamos nos atentar para a classificação do gênero, quanto à relevância dentro desse trabalho, tomamos como base às colocações de Heilborn (2003, p. 200), nesse sentido a autora traz que o gênero é uma constituição de conceitos das ciências sociais, que indica a construção social do sexo, enquanto a palavra sexo denomina a constituição anatômica, fisiológica e o ato sexual propriamente dito, entre seres humanos.

Desse modo é importante pensar os conteúdos da Educação física em um trabalho homogêneo, sem a divisão de conteúdos voltados para meninos e outros para meninas, pois mesmo que os alunos demonstrem inquietações nas atividades mistas, através dessas que iniciará o processo de ressignificação de conceitos previamente estabelecidos relacionados a indivíduos do sexo contrário, portanto é imprescindível que alunos e alunas possam experimentar o novo, percebendo a importância do outro no convívio social.

Sendo assim é necessário pensar que a escola propicia a construção de vínculos que estão intrincados neles e dos diversos conhecimentos sobre o mundo no qual os sujeitos estão inseridos. Nesse tocante Sayão (2002, p. 3), destaca que é importante estarmos atentos à intencionalidade educativa em todas as ações na educação infantil na educação física, principalmente se levarmos em consideração a necessidade de interação desses meninos e meninas, para construção de seu aprendizado e conceitos.

Diante disso esse trabalho se justifica com base nas propostas de conteúdos da educação física abordados durante o período de realização da pesquisa e o posicionamento dos alunos e alunas diante dessas ofertas. Nessa perspectiva voltamos nossas atenções para as relações de gênero estabelecidas durante o período de estágio.

Resultados

Durante as aulas ministradas fomos surpreendidas por colocações que denotavam a necessidade de evidência tanto de meninas sobre meninos como vise e versa. Assim identificamos que os alunos são originários de uma cultura na qual a

separação de atividades por gênero encontra-se inserida no contexto social desses meninos e meninas.

Desse modo facilmente podíamos identificar o quanto meninos e meninas já apresentavam conceitos prontos em relação ao sexo oposto. Os meninos explicitavam que as meninas eram chatas, fracas e não sabiam jogar e que por isso eles preferiam não brincar com elas, em outros momentos as meninas demonstravam suas concepções sobre os meninos descrevendo eles como chatos e fedidos. Diante dessas colocações podemos dizer ainda que a classe apresentou momentos de descontentamento nas atividades que exigiam contato, cooperação, ou aquelas que socialmente são classificadas como tarefas de meninos ou de meninas, como por exemplo, nas brincadeiras com bola e nas atividades com dança.

Relacionando a situação com as colocações de Finco (2003, p. 96), podemos afirmar que os adultos são responsáveis por categorizar os brinquedos e brincadeiras de acordo com o gênero da criança, assim esses passaram a ser separados como certos e errados a depender do brinquedo e do sexo de quem vai utilizá-lo, nesse sentido podemos compreender o posicionamento dos meninos em relação à utilização de bola em uma brincadeira mista, já que o objeto utilizado se remete ao futebol que é culturalmente um esporte masculino, desse modo temos evidências de concepções culturalmente constituídas e repassadas, esse posicionamento pode ser identificado também na recusa de alguns meninos em certos momentos da aula de dança, nessas concepções mais uma vez corroboramos com a autora no sentido da criação social entre o certo e o errado direcionado para meninas ou meninos.

Nesse sentido Dornelles (2011, p. 18) sinaliza que os conteúdos possuem distinção produzida entre as relações de gênero que formam a Educação Física escolar, estas sem dúvidas são impressas nas falas e na tentativa de demonstração de poder apresentadas por ambos os sexos durante as atividades da disciplina referida, assim identificamos claramente nas situações supracitadas formas de impor poder entre as relações, mais uma vez temos fatores constituídos cultural e historicamente, que inegavelmente aparecem não somente nas aulas de Educação Física Escolar, mas em diversas situações nos âmbitos intra e extraescolares.

Considerações Finais

O trabalho com educação infantil e Educação Física é surpreendente, possibilitando o encontro de várias situações e questões intrigantes a cada dia, e uma delas sem dúvida são as relações de gênero estabelecidas nesse nível de ensino nas aulas de Educação Física.

Considerando os meninos e meninas que chegam as escolas e trazem consigo cargas produzidas por vivências anteriores, temos vinculados em nossas praticas pedagógicas o grande desafio de reorganizar esses conceitos possibilitando que esses e essas convivam e conheçam a diversidade encontrada nos muitos âmbitos do convívio social.

Nesse tocante o Referencial Curricular Nacional Para Educação Infantil, traz relevantes colocações sobre o incentivo da interação entre os pares, ou seja, propiciar a experimentação de diversos sentimentos e expressões, ainda nessa direção o documento traz ênfase pra ampliação das relações sociais. Dessa forma deixa subentendido a necessidade de meninos e meninas compreender, conhecer e respeitar as diferenças existentes nas relações que são indispensáveis entre os pares.

Sendo assim concluímos essa pesquisa sabendo que embora meninos e meninas da educação infantil sejam muito novos, isso não significa que são tabulas rasas, muito pelo contrário são capazes de assimilar muitos contextos e aplica-los da maneira que lhes for conveniente, mesmo que para tanto seja preciso não manter contato com meninas ou ficar isento de atividades interessantes apenas por considera-las não corretas para o gênero ao qual pertença.

Por tanto cabe ao professor identificar essas relações e traduzi-las, possibilitando a esses meninos e meninas a ampliação e compreensão da importância do outro em muitas das tarefas que seja preciso realizar seja em qualquer campo social.

Referências

HEILBORN *Maria Luiza* Articulando Gênero, Sexo e Sexualidade: diferenças na saúde. **O Clássico e o Novo: tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde** /Rio de Janeiro : Editora Fiocruz, 2003.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular para Educação Infantil. **Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília MEC/SEF, 1998

SAYÃO, Deborah Thomé. A construção de identidades e papéis de Gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil. **Pensar a Prática** 5: 1-14, Jul./Jun. 2001-2002.

DORNELLES, Priscila Gomes. Marcas de gênero na educação física escolar: a separação de meninos e meninas em foco. **Motrivivência**, Nº 37, P. 12-29 Dez./2011

FINCO Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

NEVES, Luis José. Pesquisa Qualitativa: Características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**. V.1, nº 3, 2º sem/1996. São Paulo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo : EPU, 1986. 99 páginas.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS

Luma Matos¹
lluminhaa@hotmail.com

Resumo

Este relatório é resultado da análise do estágio realizado na Escola Mosenhor Antônio José de Almeida, na modalidade Educação de Jovens Adultos e Idosos, localizada na Rua Albino Lopes da Silva S/N, Centro de Amargosa-Bahia, desenvolvido pelas alunas do curso de licenciatura em Pedagogia (UFRB), Luma Matos, Josiane Oliveira, Monique Brandão e Vanusa Costa. Teve como objetivo conhecer como funciona na prática a modalidade EJA (I), como a mesma está organizada, se é contemplada no projeto político pedagógico da escola e como é a prática do professor da turma. A fundamentação teórica utilizada para subsídio no presente relatório pautouse em autores como: Rummert (2002), o Parecer CNE 11/2000, LDBEN 9394/96, Almeida (2006), Sanches Vásquez, (2007), Miranda e Soltau (2010), Pimenta e Lima (2005/2006/2008), Couto (2007), Ludke e Cruz (2005), Freire, (1996), a Constituição Federal de 1988, Di Pierro (2005), Ventura (2008) e Silva *et al* (s.d).

Palavras Chave: Estágio; Educação de Jovens e Adultos; Formação de Professores.

Introdução

Este relatório apresenta os resultados do estágio realizado na modalidade educação de jovens adultos e idosos em uma escola municipal do município de Amargosa-BA, é de grande relevância para a formação docente, pois possibilitou conhecer como está organizada a EJA (I) no município.

O mesmo encontra-se dividido em cinco capítulos, o primeiro é a introdução, o segundo intitulado “Histórico e caracterização do campo de estágio”, possui um subcapítulo que abordam um breve histórico da Escola Mosenhor Antonio José de Almeida onde foi realizado o estágio, como são os aspectos físicos da escola, organização estrutural da instituição, quem trabalha na escola, a quantidade de alunos, enfim, conhecer o campo de estágio. O terceiro equivale ao referencial teórico, que está dividido em dois subcapítulos um intitulado “A História da EJA (I) no Brasil” que trata como o título já diz da história da educação de jovens e adultos no Brasil desde o seu surgimento até os dias atuais, e o outro sobre “Estágio e

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores

Formação de professores para EJA(I)” que vem falar da importância do estágio na formação docente, como também da formação de professores para trabalhar com a modalidade. O quarto capítulo trata da “Reflexão e análise do estágio”, nele é discutido sobre as ações realizadas no estágio, as marcas que ficaram, os momentos considerados mais relevantes, diálogo com a teoria, análise dos dados coletados, dentre outros. O capítulo cinco trata das considerações finais e por fim encontram-se as referências utilizadas ao longo deste trabalho.

Metodologia

Foram realizadas algumas conversas com a coordenação e direção da escola em questão afim de coletar dados, além de observações da turma e entrevistas semiestruturadas com a supervisora da EJA (I) do município de Amargosa, professores e alunos. A entrevista foi muito significativa no estágio, através delas podemos conhecer mais sobre a concepção dos professores e alunos sobre a importância da modalidade EJA(I) para os mesmos.

Sobre a observação segundo Alvarez (1991, p.560), a observação é o “único instrumento de pesquisa e coleta de dados que permite informar o que ocorre de verdade, na situação real, de fato”. Nesse sentido, “muitas vezes, a observação é usada como critério para verificar a veracidade das informações obtidas através de outras técnicas, tais como entrevistas, por exemplo (GOULART, 2003, p.1)”.

Como relevância das entrevistas, Moreira (2004, p.55), afirma que as mesmas são importantes, pois “o entrevistador pergunta algumas questões em uma ordem predeterminada, mas dentro de cada questão é relativamente grande a liberdade do entrevistado”. Desse modo, o entrevistador pode implementar questões que acredite serem importantes para a pesquisa que não se encontram previstas na lista de perguntas a serem feitas.

Os dados coletados através das observações, entrevistas e conversas informais foram discutidos a luz de teóricos no quarto capítulo onde é colocado as impressões, dificuldades e análise dos dados.

Resultados

Pode-se obter como resultado a primeira experiência na EJA (I) mesmo que não houvesse a regência, podemos conhecer como é trabalhada a modalidade no município de Amargosa-BA, as lacunas existentes para futuramente quando tivermos atuando na Educação de Jovens e Adultos poderemos tentar saná-las. Demos como contribuição para os professores, coordenadores e supervisores do município um evento intitulado “Diálogos Pedagógicos na Educação de Jovens e Adultos”, que tratou de um ciclo de debates acerca da modalidade, uma professora da EJA (I) no município relatou sua experiência, a supervisora nos tirou algumas dúvidas e dentre essas conversas dialogamos sobre a temática.

Conclusão

Todo o processo que foi desenvolvido para a realização desse estágio, foi fundamental para minha formação enquanto educadora, pois houve o envolvimento de vários saberes indispensáveis a formação do Professor.

O estágio possibilitou uma visão mais detalhada no que tange a educação de jovens adultos e idosos, uma modalidade que não é devidamente valorizada pelo governo, uma modalidade que possui pessoas com diversas histórias de vida, conhecimento de mundo, conhecimentos esses que não são valorizados.

Foi de extrema importância à realização do estágio, podemos além de ter contato com as discussões e fundamentações teóricas em sala de aula, poder vivenciar isso na escola, mesmo que não ministrando aulas podemos ver na fala da professora e do aluno suas impressões, anseios sobre a modalidade para quando efetivamente formos atuarmos poderemos colocar em prática o que aprendemos.

Referências

COUTO, Ana Cristina Ribeiro. **Formação e atuação de professores em educação de jovens e adultos: por uma nova práxis** / Ana Cristina Ribeiro Couto. – Rio de Janeiro, 2007.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler, em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez. 1994

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUDKE, Menga. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores.** Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente: Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. **Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa.** Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

MIRANDA, Marinalva Silva; SOLTAU, Samuel Bueno. **Contribuições de um estágio coletivo no projeto conscientizador para a vida.** Revista brasileira Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 228, p. 445-453, maio/ago. 2010.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PIMENTA; Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, p. 5-24, 2005/2006.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** ANPED, Caxambu, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 25, jan./ Apr. 2004.

RUMMERT, S. M. Jovens e Adultos Trabalhadores e a Escola. A riqueza de uma relação a construir. In. FRIGOTTO, G. & CIAVATTA, M. (Orgs). **A experiência do trabalho e a educação básica**. Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

VENTURA, J. P. **Educação de jovens e adultos ou educação da classe trabalhadora? Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira**. Niterói, 2008.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS (E IDOSOS) NA ESCOLA MUNICIPAL Prof.^a EDELVIRA SALES DE ANDRADE.

Jardelina Garcia Santana¹
jardagarotinha@hotmail.com

Jamili Souza Costa

Resumo

Este trabalho tem como objetivo contemplar e analisar o ensino de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, EJA (I). Na teoria e na prática justificando a importância deste estágio para uma boa formação e capacitação profissional. Gostaria de salientar que a alfabetização e educação são direito a todo cidadão brasileiro e que todos tem direito a escola pública sendo ela adequada a sua realidade. E hoje para quem quer concluir seus estudos o EJA pode proporcionar este resgate de valores e aumentar sua autoestima. Valorizando cada novo aprendizado, buscando compreender um pouco da trajetória do EJA no Brasil, da legislação educacional e das diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino no âmbito das políticas públicas entre outros. Verificando as tendências teóricas e as práticas pedagógicas na escola ao qual tem o EJA e na formação dos profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Estágio; Formação de professores.

Introdução

O este relatório consiste em é discutir a formação inicial de professores para atuar na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA, tendo como base a experiência vivenciada no componente curricular Prática Reflexiva em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ministrado no Curso de Pedagogia. O estágio foi realizado na Escola Municipal Prof.^a Edelvira Sales Andrade situada na Rua Benedito Almeida. S/N Centro. Amargosa-BA, A intenção é apresentar aspectos da prática pedagógica de sala de aula e dos campos de estágio que nos ajudem a compreender que formação inicial faz-se necessária para o exercício profissional junto àqueles que tiveram negado, por diversos motivos, o direito à educação e que, portanto, retornam aos bancos escolares na esperança de efetivá-lo.

Tendo em vista que estágio tem como função essencial promover a integração do conhecimento teórico adquirido em sala de aula com a atividade prática em que o aluno irá presenciar a realidade em que sua profissão está inserida. O estágio oferece subsídios para que o aluno possa exercitar a prática profissional

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores

promovendo o contato empírico com os conteúdos teóricos aprendidos fazendo com que o estudante tenha experiência, ética, responsabilidade e que aprenda a lidar com as relações interpessoais.

O objetivo do estágio na Educação de Jovens e Adultos faz com que o futuro profissional de educação possa reconhecer que no espaço escolar coexistem diversas culturas e que elas interagem dentro da sala de aula e que o processo educacional na EJA perpassa o âmbito escolar e que a formação que o indivíduo adquire fora da escola deve ser reconhecida no seu processo de aquisição da educação formal, fazendo com que ele sinta que sua experiência tenha relevância dentro do ambiente escolar.

No primeiro momento, será abordado o histórico e caracterização do campo de estágio. No segundo momento, apresento a importância da formação de professores na trajetória educacional e alguns princípios que têm sido referência ao trabalho de formação inicial de professores da EJA (I). No terceiro momento, abordo o estágio na formação docente questões oriundas de experiências de estágios dos professores em formação. No quarto momento reflexão e análise do processo de estágio e por fim, as considerações finais com o intuito de levantar limites e possibilidades que possam auxiliar no debate sobre a formação inicial de professores para a educação de jovens e adultos.

Metodologia

Foram utilizados como instrumentos metodológicos entrevista semi-estruturada, e observação participante. Pois de acordo com a visão de Triviños (1987, p. 146) a entrevista semi-estruturada, tem como característica questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semi-estruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152). Comungo da ideia de Marcone, Marina de Andrade. (2011, p. 79) quando

salienta que a observação participante consiste na participação real do pesquisador com a comunidade ou grupo, para fins de investigação científica. Ele se incorpora ao grupo, confunde-se com ele, fica tão próximo quanto um membro do grupo, logo, o observador é parte do contexto, sendo também observado.

Esse serão os meios norteadores desta pesquisa, através dessas metodologias enfatizarei o intercâmbio das técnicas utilizadas com o objetivo do estudo, analisando a verificação de suas hipóteses e acatando a dinamicidade da pesquisa.

Considerações Finais

É possível perceber que a visão de mundo de uma pessoa que retorna aos estudos depois de adulta, após muito tempo afastado da escola, ou até mesmo daqueles que inicia sua trajetória escolar nessa fase da vida, é bastante peculiar. Eles são pessoas comuns que protagonizam histórias reais e ricas por suas experiências vividas, configurando estes jovens e adultos em tipos humanos diversos. Ao término do estágio exigido pelo componente curricular Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos, ficou a certeza da importância de conhecer a realidade de uma instituição escolar. A interação com os profissionais foi extremamente enriquecedora, conforme minhas expectativas pude vivenciar a rotina do cotidiano escolar e realização de diversas atividades. Esta experiência proporcionada pelo estágio amplia o significado da constituição de um profissional da área da educação, complementa a formação acadêmica e confere subsídios para uma atuação efetivamente democrática e transformadora. Diante de todo o contexto que permeia a nossa atuação profissional, esta vivência na escola mostrou-me a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área, das necessidades sociais, da investigação da própria prática.

Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Lei nº 9394/96**. LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 24. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 26ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI Nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. In: MARQUEZINE: M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE; S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina: eduel, 2003. p.11-25.

PIMENTA, S.G. **O estágio na formação de professores**: unidade Teoria e Prática? 7. Ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

TRIVIÑOS A. N S **Introdução á pesquisa em ciências sociais**: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, Editora Atlas, 1987.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO OBSERVACIONAL EM AULAS DE QUÍMICA DO ENSINO MÉDIO

Alaércio Moura Peixoto de Jesus¹

Creuza Souza Silva²

Palavras-chave: estágio, observação, formação de professores.

Introdução

Apesar de alguns avanços no cenário atual da educação no Brasil ainda existe uma divisão entre teoria e prática na formação de discentes quer seja da Educação Básica ou da Educação Superior, as atividades de estágio por vezes são responsáveis por integrar estas categorias do ensino, nos cursos de graduação, que se coexistem proporcionando eficácia na relação de ensino e aprendizagem.

A ausência desta relação teoria-prática pode ser explicada pelo histórico da formação de professores e, portanto da Educação no Brasil, inicialmente o magistério era uma ocupação e não profissão exercida em sua maioria por mulheres de alta renda e objetivava a preparação de esposas ou professores futuros. Nos anos 30 a 40 era promovida uma formação de docentes necessários às escolas, a prática era caracterizada pela imitação de modelos teóricos existentes bem sucedidos direcionados às crianças que possuíam requisitos adequados a aprendizagem (PIMENTA, 2010).

Nos anos 70 a Lei 5692/71 cria os cursos técnicos profissionalizantes e a prática torna-se uma instrumentalização, configurando práticas burocráticas que banalizaram a teoria. Nos anos 80 houve um distanciamento entre a Educação Básica e o Ensino Superior, bem como a escassez de recursos devido à política expansionista da educação, acreditava-se que a unidade entre teoria e prática abriria possibilidades de avanços para a melhoria na formação de professores (PIMENTA, 2010).

¹ Graduando em Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do recôncavo da Bahia.

² Docente Assistente do curso de Licenciatura em Química do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do recôncavo da Bahia.

Para ser um bom profissional não é necessário apenas à teoria ou conhecimento, portanto é preciso que os futuros docentes pesquisem, investiguem, reflitam, dialoguem sobre a própria prática, além de socializar experiências com outras pessoas e com o mundo, ou seja, que tenham formação também através da vivência.

Neste contexto se vivencia o estágio que é “o lócus onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade” (BURIOLLA apud PIMENTA e LIMA, 2010). Ou seja, como um local de construção e fortalecimento da identidade docente em que o graduando pode vivenciar experiências, conhecer e apropriar-se de sua área de atuação, visto que vivenciará aquela ou uma realidade parecida quando exercer o magistério.

Assim, este resumo descreverá e discutirá essas e outras questões analisadas na fase de observação de aulas de Química na Educação Básica (Ensino Médio) em escolas de rede pública do município de Amargosa – Bahia.

Metodologia

Esta pesquisa qualitativa foi desenvolvida a partir da metodologia exploratória e descritiva associada à pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica, após levantamento dos dados foi realizado um relatório para o componente curricular Estágio Supervisionado I para o Curso de Licenciatura em Química e o presente resumo.

Resultados

Foram observadas aulas de Química em duas escolas no município de Amargosa-BA, supervisionados por professores licenciandos, um em Física (Professor A) e outro em Química (Professor B) pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Escola A em turmas do 3º ano do Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e na Escola B em turmas do 1º e 3º ano do Ensino Médio na modalidade de ensino regular.

Foi observado em geral, um comportamento indisciplinado por parte dos alunos situações como: conversas durante as aulas, uso de aparelho telefônico (celular), aparelhos sonoros (dentro e fora das salas), discentes que conversam através das janelas, interesse somente em notas, brincadeiras e outras situações que atrapalham o fluxo da aula, sendo necessário o professor chamar atenção dos alunos diversas vezes.

Em conversa com o Professor A o mesmo registrou que realizou um teste diagnóstico com as turmas sobre os conceitos básicos de Química e percebeu que os alunos não dominavam nenhum conceito de Química, assim o mesmo decidiu começar a partir das noções básicas sobre o estudo da Química.

Percebeu-se que algumas aulas não são planejadas com a devida atenção, pois algumas informações se repetem, outras são discutidas sem adequação correta do conteúdo, exemplificação de conceitos, falta de conhecimentos prévios do alunado, porém há muita preocupação do docente com contextualizações dos conteúdos apresentando situações do dia a dia dos discentes para explicar o conteúdo.

Na segunda escola, com a supervisão do Professor B foi observado em geral um mau comportamento dos alunos, situações como conversas durante as aulas, muito barulho durante as aulas, e outras situações que atrapalham o fluxo da aula a todo o momento, porém existe uma minoria de alunos interessados que por vezes são prejudicados pelos desinteressados. Essas situações também foram pontuadas pelo professor e o mesmo em todas as aulas conversa com os alunos sobre o comportamento deles.

Percebeu-se uma favorável divisão de conteúdos e avaliações, bem como aulas práticas no laboratório de Química como metodologia de ensino e avaliação.

Foi possível nesta experiência, do estágio supervisionado I, relacionar os aspectos teóricos com aspectos práticos, a partir da observação de realidades específicas e particulares de duas escolas públicas de Amargosa-BA. Nesta situação de observador surge a necessidade de assumir uma postura não só crítica, mas também reflexiva das práticas educativas diante dos fatos e com eles traçar caminhos/possibilidades para a conquista do direito a educação de qualidade para todos, garantidos constitucionalmente pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9394/96 – Art.3 – Par. IX), mas que não são exercidos na prática.

Além disto, foi possível relacionar os conhecimentos adquiridos durante as componentes curriculares do Curso de Graduação em Licenciatura em Química e com isto compreender a relevância da contribuição de uma formação específica no curso supracitado precedente à prática docente, pois com esta muitos detalhes que foram suprimidos/esquecidos durante a prática dos docentes observados seriam considerados, o que garantiria eficácia no processo ensino aprendizagem.

Conclusões

Ao decorrer desta experiência algumas dificuldades foram encontradas, entre elas a de manter a imparcialidade, neutralidade, postura e comportamento como observador, pois por vezes carregamos conosco concepções próprias, pois a partir disto constroem-se relatos e julgamentos originados a partir de uma representação pessoal de um modelo assumido como ideal. Além disto, a linguagem utilizada pode permitir distintas interpretações, o que corroboraria a uma provável imprecisão nos relatos.

Enfim, a experiência como observador demonstrou-se favorável, pois com esta foi possível uma aproximação com o campo educacional, aplicação da relação teoria e prática, amadurecimento teórico-discursivo e critico-reflexivo, entre outros aprendizados teóricos, práticos e pessoais que colaboraram para uma formação docente qualificada.

Referências

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96 de 20 de dezembro de 1996, Brasília, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido; **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO: REFLETINDO SOBRE OS LIMITES E DESAFIOS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA NA EJA (I)

Adriana de Oliveira Costa
adrianacossta@gmail.com

Elizana Souza Silva Santos
elizana_zanasouza@hotmail.com

Fágna Gonçalves dos Santos
fagnaaguia@gmail.com

Paulo Ricardo Conceição Aleluia
paulinho_judoafro@hotmail.com

Palavras – chave: Estágio; Formação docente; Relatos de experiência.

Introdução

Este trabalho é resultado do estágio supervisionado apresentado ao componente curricular Prática Reflexiva em Educação de Jovens e Adultos do Curso de Licenciatura em Pedagogia no centro de Formação de professores – CFP da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB como requisito parcial para aprovação.

O estágio foi desenvolvido em uma escola municipal da cidade de Amargosa com alunos do nível II da EJA(I) Educação de Jovens Adultos e Idosos. O estágio teve como **objetivo** articular práticas baseada nas teorias que foram aplicadas em sala de aula. Visto também, que foi possível uma aproximação do campo de atuação tornando o processo de ensino-aprendizagem mais significativo e eficaz.

Para realização do estágio supervisionado na EJA (I) demos inicio ao **percurso metodológico** a partir de leituras para compreensão sobre os aspectos da modalidade e também de seus sujeitos, pois qualquer intervenção pedagógica requer conhecimento prévio sobre o campo para o qual iremos. Também foram feitas duas observações na sala a qual aconteceria a regência, como fruto foi elaborado o projeto de intervenção “A história de Amargosa pensada em uma perspectiva de pertencimento identitário na EJA (I)”, proporcionando o norteamento das aulas, ainda como aproximação e entendimento de como se dava a dinâmica em sala foi realizado um grupo focal com os alunos, e uma entrevista semi

estruturada com a professora, junto com essas ações foram ainda realizadas conversas com a direção para conhecimento do funcionamento da instituição.

Resultados e conclusões

O estágio supervisionado, enquanto, componente curricular adotado no curso de licenciatura em Pedagogia, representa um significativo momento no processo formativo dos alunos (as) / estagiários (as). As situações vivenciadas nesse período possibilitam a aproximação da realidade com a ação prática, e oferecem condições para que os futuros professores reflitam sobre a complexidade que envolve as práticas desenvolvidas na escola, na sala de aula. É o momento em que se tem a oportunidade de vivenciar, analisar criticamente o cotidiano da sua profissão. Garcia (2012, p.238) ratifica que,

Estágio supervisionado é o momento, previsto na estrutura curricular e possibilitado pelo Projeto Pedagógico, em que o estudante encontra-se consigo mesmo e aprofunda o nível de consciência em relação à profissão escolhida; Revê e reavê conhecimentos, reencontra postulados teóricos, adotam alguns, rejeitam outros, mas, sobretudo atenta para o compromisso e a responsabilidade de seus atos profissionais frente à sociedade, à vida de outras pessoas (...).

Segundo Pimenta e Lima (2010) o estágio possui uma relação com o projeto político pedagógico do curso, as suas finalidades, interesses e apreensões formativas. Traduz as concepções pedagógicas, políticas e histórica, dos docentes formadores e da instituição acadêmica que estão vinculados, além dos conceitos e práticas adotadas pelos professores que orientam as atividades do estágio. Assim entendemos que a prática realizada pelos alunos no momento da regência terá uma forte ligação com a visão de mundo e educação valorizada pelo professor orientador, ou seja, o aluno estagiário pode compreender e agir no estágio a partir de diferentes concepções

O distanciamento entre a teoria e prática, que é um assunto tão recorrente quando falamos sobre a formação de professores tem implicações diretas com o início de exercício da profissão. Se os cursos de licenciatura não proporcionam uma vivência do ambiente escolar, é provável que ao sair da universidade e iniciar a vida

profissional o docente irá ter um choque de realidade, sem saber como aplicar as teorias que estudou a sua prática em sala de aula, Guarnieri (2000).

As práticas de formação têm sido questionadas. Muitas discussões surgem várias correntes teóricas tentam defender sua ideia, mas o que de fato temos de visto e vivido, na maioria das vezes dentro das instituições de ensino ainda são os mesmo modelos ultrapassados. Os avanços para uma formação vinculada aos embates reais da escola básica é o maior desafio a ser superado na formação inicial docente. Por esta razão um dos pontos a ser considerado de fundamental importância nessa fase para o professor em formação é o estágio.

Quando pensamos em trabalhar com o tema de diversidade cultural, partiu-se da ideia de que todos nós (seres humanos) somos também seres culturais e diversos em nossa história e em nossa identidade. Pensando na realidade no estágio, buscamos aproximar o tema em questão o máximo possível da história local, a fim de que os sujeitos se percebam como personagens de uma história local e protagonistas de sua história pessoal, bem como possa refletir como ambas se completam.

A cultura sempre se fez presente na humanidade, e ao longo da história etimologicamente foi atribuído a palavra cultura vários significados: ação de cultivar a terra e certos animais; conjuntos de conhecimentos adquiridos; conjuntos de características humanas que surgem e se transformam a partir da interação dos indivíduos em sociedade.

Nesta perspectiva, no desenvolvimento do projeto de estágio – relacionado à questão de pertencimento indenitário – objetivou-se trazer à luz reflexões relativas à região considerando as particularidades dos educandos. Promovemos discussões referentes a cidade, músicas e artistas locais, culinária regional e, a partir daí, trabalhamos conteúdos gramaticais, matemáticos, de geografia, história, artes, etc. Havendo, portanto interdisciplinaridade dos conteúdos. Tomando como base a realidade local/regional, para o trabalho dos conteúdos construindo conjuntamente um trabalho educativo que produza significados.

Nessa perspectiva Pinto (2007) explicita que,

A educação é um fenômeno cultural. Não somente os conhecimentos, experiências, usos, crenças, valores, etc. a transmitir

ao indivíduo, mas também os métodos utilizados pela totalidade social para exercer sua ação educativa são parte do fundo cultural da comunidade e dependem do grau de seu desenvolvimento. Em outras palavras, a educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita (PINTO, 2007, p. 31)

Vale elucidar que foi uma experiência de estágio que nos proporcionou importantes reflexões acerca da modalidade de ensino EJA. Permitindo entender como acontece na práxis o processo de ensino de jovens e adultos, e o quão rico são os diálogos e experiências dos sujeitos que compõem a referida modalidade. Nesse sentido, a Educação de Jovens e Adultos deve ser marcada pela construção de sua cidadania, traçando um diálogo integral com as contribuições culturais do contexto dos educandos.

O estágio como campo de pesquisa e produção de conhecimento, ao valorizar a articulação entre teoria e prática, aproxima o futuro professor do cotidiano escolar, levando-o a refletir acerca dos caminhos realizados no estágio. A metodologia e os resultados alcançados podem se transformar em elementos norteadores do (re) planejamento da sua ação pedagógica, tanto no decorrer do estágio, quanto na sua futura profissão.

As histórias de vida dos sujeitos são valorizadas, porém, observamos que em alguns momentos há uma desconexão entre a realidade vivenciada por eles e os conteúdos. Essa constatação nos convida a refletir sobre uma necessidade de uma formação que venha nortear o planejamento do professor, pois não adianta conhecer os alunos, se não há recursos materiais, formação específicas para construir a partir dessas informações uma prática contextualizada, emancipatória. Dantas (2012, p.151 apud CARRASCO, 1997.p.73) argumenta que,

(...) a heterogeneidade é uma característica definidora do educador de adultos e acrescenta que não se pode pensar num processo único e homogêneo de formação, já que múltiplos profissionais que atuam em EJA devem especializar-se para uma prática otimizada de uma educação de adultos.

O estágio possibilitou uma visão mais ampla acerca da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Percebemos o quanto a educação escolar é um campo complexo, que por se constituir em uma instituição social, ela possui uma forte relação com a sociedade e suas estruturas de classes. E tal aspecto influencia a dinâmica na escola, na sala de aula.

O estágio na realidade se torna uma preparação para a iniciação a docência. Esta fase da profissão tem sido um problema para muitos professores iniciantes, tornando-se também um desafio a ser superado na Formação de Professores. Pois, não se trata apenas dos conflitos do professor iniciante, mas uma questão a ser pensada e solucionada com medidas que incluam políticas pública para a Iniciação a Docência e ações entre escola básica e universidade, Cunha (2010) e Marcelo Garcia (2009).

Referências

CUNHA, M. I. . **O campo da iniciação à docência universitária como um desafio.**

In: 33ª Reunião Anual da ANPED, 2010, Caxambu. Anais da 33ª Reunião Anual da Anped, 2010. p. 1-15.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.**

Salvador, v. 21, nº 37, p.147 – 161. Jan. / Jun. 2012. Disponível em:

<http://www.uneb.br/revistadafaeeba>. Acessado em: 28 de novembro de 2012.

GARCIA, Maria de Fátima. O Estágio Supervisionado como Campo de desterritorialização da teoria e da prática de ensino. In: SANT ´ ANA, Claudinei de Camargo. **Estágio supervisionado, formação e desenvolvimento profissional docente.** São Carlos: Pedro e João Editores, 2012.

GUARNIERI, Maria Regina. **Aprender a ensinar o caminho nada suave da docência.** Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Los comienzos em la docencia: um professorado com Buenos principios**. In: Professorado, Revista de currículum y formación del professorado. v. 13, n. 1, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

O ENSINO DE CIÊNCIAS NAS CLASSES MULTISSERIIDAS DAS ESCOLAS DO CAMPO: ALGUNS APONTAMENTOS¹

Kissa Dandara Costa Moreira²
kissamoreira@hotmail.com

Laura Sued Brandão²
laurasantos08@gmail.com

Juanildes de Jesus Santos²
niril_fisica@hotmail.com

Fabio Josué dos Santos Souza³
fabio13789@yahoo.com.br

Resumo

O presente artigo tem o intuito de discutir o Ensino de Ciências em três (03) escolas multisseriadas. Os dados de campo foram levantados no período entre julho de 2011 e dezembro de 2012, em três (03) escolas multisseriadas localizadas na zona rural do município de Amargosa-BA, as quais são parceiras do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para a recolha de dados foram empregadas as seguintes técnicas: observação participante (na sala de aula e nas comunidades rurais ao entorno da escola), conversas informais com gestores, professores, pais e alunos e análise documental de materiais didáticos disponíveis nas escolas. A análise aponta para um tratamento periférico do tema e a prevalência de práticas expositivas, gerando dificuldades de aprendizagem entre os alunos, o que repercute em um “analfabetismo científico”. Aponta, também, falta de formação adequada dos professores que atuam nestas classes.

Palavras-chave: Educação do Campo, Classes Multisseriadas, Ensino de Ciências.

Introdução

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), através de seu Centro de Formação de Professores (CFP) – *campus* Amargosa, desde o ano de 2010 vem participando do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O

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

² Alunas do 4º. Semestre do curso de Licenciatura em Física do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo (UFRB), *campus* Amargosa. Aluna Bolsista do PIBID/CAPES, Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”, desde julho de 2011.

³ Doutorando e mestre em Educação e Contemporaneidade. Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. Coordenador do Subprojeto “Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”.

PIBID é um programa instituído pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, cujo objetivo é promover atividades de iniciação à docência visando a melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura das Instituições de Ensino Superior Federais, Estaduais, Municipais e Comunitárias. Os itens financiáveis pelo PIBID são as bolsas (de iniciação à docência, coordenação e supervisão)⁴; e a parcela de custeio destinada a execução do projeto.

Atualmente a UFRB possui 264 bolsistas PIBID, em suas diferentes modalidades (coordenador, supervisor e aluno-bolsista), atingindo 15 escolas de três municípios do Recôncavo da Bahia. O Programa atinge alunos de todas as suas nove licenciaturas. Com estas ações pretende-se estimular a interação do ensino superior com a educação básica, valorizar a escola pública e contribuir para a formação de professores.

No âmbito do Edital PIBID 01/2011 encontra-se contemplado o Subprojeto *“Física Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”*, que envolve quatro (04) cursos de licenciatura: Física, Matemática, Pedagogia e Letras, perfazendo um total de 15 alunos-bolsistas. Além disso, integra-se ao projeto uma aluna voluntária, do curso de Pedagogia. O subprojeto conta ainda com três (03) supervisores, que atuam em três (03) escolas multisseriadas do Município⁵ e um (01) coordenador-professor da UFRB. Assim a equipe totaliza um conjunto de (20) vinte envolvidos.

O subprojeto com o objetivo de levar os alunos bolsistas a refletirem sobre a educação desenvolvida no ambiente do Campo, mais especificamente, no contexto das classes multisseriadas problematizando questões tais como o campo hoje, a função da escola pública no campo, as políticas públicas direcionadas aos povos do campo, as praticas escolares, o currículo, as praticas pedagógicas, o ensino e a

⁴ O Programa prevê o pagamento mensal das seguintes modalidades de bolsas durante a vigência do projeto (02 anos): bolsas de iniciação à docência a estudantes dos cursos de licenciaturas (R\$ 400,00); bolsas de coordenação aos professores coordenadores de projetos institucionais (R\$ 1.500,00); bolsas de coordenação aos professores coordenadores de áreas de formação (subprojetos), (R\$ 1.400,00), bolsas de supervisão aos professores supervisores nas escolas (R\$ 765,00).

⁵ As escolas parceiras do Subprojeto são: a Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, situada na localidade de Córrego; a Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, que se localiza na comunidade de Tauá; e a Escola Municipal Helmano e Humberto Castro, na Fazenda Timbó, sendo todas situadas no Município de Amargosa – BA.

aprendizagem de conteúdos específicos, etc. Tem realizado diferentes atividades entre as quais se destaca: leitura de textos para aprofundamento teórico; elaboração de produções textuais; realização de encontros semanais, planejamento e avaliação; realização de intervenções colaborativas em sala de aula; participação em eventos voltados para os temas relacionados à Educação do/no Campo, licenciatura, formação docente, etc. Também, tem procurado refletir sobre a formação de professores que atuam neste contexto e a situação socioeconômica dos sujeitos que vivem nas comunidades.

A elaboração e a sistematização de materiais didáticos, bem como, *banners*, cartazes, jogos didáticos entre outros materiais apropriados para o contexto da multisseriada, que possam servir de apoio aos professores para o planejamento de suas aulas, são exemplos de alternativas que buscamos durante a pesquisa.

Como referenciais teóricos destacamos alguns autores que discutem o Campo e a Educação do Campo, tais como Maria Nazareth Wanderley (2001), Salomão Hage (2006), Ilse Silva (2004), Ana Claudia Pereira (2005), Miguel Arroyo (2007), Fábio Josué Santos (2003), Oscar Barros (2007), Abdalaziz de Moura (2003); e outros que abordam a pesquisa em educação, tais como André e Ludke (1986).

A partir da inserção da equipe nestas atividades, pretendemos apresentar neste artigo discussões sobre o Ensino de Ciências em séries iniciais de classes multisseriadas nas três (03) escolas do Campo parceiras do subprojeto. Os dados de campo foram levantados através de observações participantes nas salas de aula e nas comunidades ao entorno da escola, conversas informais com professores, merendeiras, pais, alunos e gestores escolares e análise documental de materiais didáticos presentes nas escolas. Os dados foram levantados no período entre julho de 2011 e dezembro de 2012, ocasião em que os autores estiveram presentes nas escolas, em média uma vez por semana durante o período de quatro horas (um turno de aula).

As classes multisseriadas nas escolas do campo: uma breve contextualização

As classes multisseriadas se configuram pela presença de duas ou mais “séries” em uma mesma sala de aula sob a regência de um só professor. No Brasil é considerável o número de escolas do campo que oferecem o ensino da multisseriada,

chegando a um número de 93.623 turmas com esta configuração no Ensino Fundamental segundo dados do Censo Escolar do INEP (INEP, 2010). A Bahia é o estado que reúne o maior número de classes com este tipo de organização: são 16.985, respondendo por 18,14% da realidade brasileira. No Município de Amargosa, nos anos de 2011 e 2012, das trinta e nove (39) escolas municipais, trinta (30) escolas estavam localizadas em área rural, e destas, vinte e três (23) funcionam em regime da multisserie⁶.

A presença predominante das classes multisseriadas nas escolas do campo, entretanto, sempre foi tema silenciado nas políticas educacionais e na produção acadêmica nacional. Este silêncio vem sendo rompido, gradativamente, nos últimos tempos.

Nas últimas décadas a educação do/no campo vem se tornando pauta de reivindicações de movimentos sociais que buscam através de lutas e manifestos, políticas públicas que supram as necessidades existentes para superar o paradigma que concebe o campo como o lugar do atraso e da carência e a cidade sendo o lugar da prosperidade. (ARROYO, 2007).

A educação desenvolvida no campo brasileiro historicamente não tem atendido um padrão de qualidade satisfatória, como salienta Salomão Hage:

[...] a situação de penúria vivenciada pelos sujeitos que estudam nas escolas existentes no meio rural nos remete a focalizar e compreender com mais radicalidade as contradições que se materializam entre os discursos inovadores e entusiastas e a realidade existencial que revela situações de abandono e descompromisso [...]. (HAGE, 2006, p.304).

Uma das marcas das escolas do campo, historicamente, tem sido a situação das escolas unidocentes, em que se desenvolve um ensino multisseriado. As escolas do campo no Brasil configuram-se na sua maior parte, classes multisseriadas. Segundo Hage (2006, p.306) “As escolas multisseriadas oportunizam o acesso à escolarização na própria comunidade, evitando que os estudantes, em sua maioria,

⁶ Fonte: Dados levantados na Secretaria Municipal de Educação local.

crianças e adolescentes, enfrentem dificuldades de deslocamento envolvendo longas distâncias”.

Assim, estas escolas possibilitam aos alunos do campo o acesso ao ambiente escolar na sua comunidade de origem.

A educação sendo um processo de integração do sujeito ao mundo do conhecimento tem que ser reconhecida pelos órgãos públicos, levando em consideração que em muitos casos a educação desenvolvida no ambiente do campo é a única alternativa de estudo para esses indivíduos.

São diversas as marcas de dificuldades apresentadas por essa forma de ensino entre as quais destacamos: educadores sem formação adequada, falta de materiais didáticos, a sobrecarga aos professores, espaços físicos inadequados e precários que acabam não atendendo de forma adequada aos alunos.

Assim, os educadores se submetem a um currículo alienado, de origem urbanocêntrica, pautado em um modelo distante de sua realidade. (BARROS, 2007; PEREIRA, 2005; HAGE, 2006).

Sendo assim o currículo desenvolvido nas escolas do Campo tem que atender as demandas e as necessidades dos alunos, observando suas realidades. Nesse sentido, o currículo torna-se integrante da vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar; seu cotidiano, suas relações sociais, as experiências de vida acumuladas, as quais contribuem para a formação de uma perspectiva de um ensino que vise à formação integral do sujeito do campo.

Importante salientar que dentro do espaço das classes multisseriadas, existem situações pedagógicas riquíssimas envolvendo a todos que ali se encontram. Podemos considerar que no cotidiano das Classes Multisseriadas as práticas pedagógicas se estabelecem a partir das relações que brotam dentro da sala de aula, fundada a partir das mediações dos professores cotidianamente.

É necessário que os saberes dos educadores que são construídos dentro do ambiente escolar, suas histórias de vida, sejam melhores investigadas, para que a partir disso sejam sistematizadas para que sirvam de conhecimento acadêmico, capaz de influenciar a formulação de políticas públicas voltada para a Educação do/no campo e as classes multisseriadas e principalmente para a formação curricular

e dos educadores, que valorizem e que incentivem o aperfeiçoamento do trabalho que é desenvolvido nas classes multisseriadas.

Um fator positivo é que, “nascem pistas para se pensar alternativas curriculares que consideram a diferença como possibilidade de aprendizagem” (PINHO, 2008, p. 3).

No mesmo sentido, Silva, Camargo e Paim (2008, p. 7) indicam que nas classes multisseriadas:

Apesar das condições precárias, do escasso material, da formação que poderíamos considerar insuficientes de seus professores, em muitas delas acontece um trabalho de qualidade, com aprendizagem significativa por parte dos alunos. Um conjunto de fatores, tais como o compromisso com a comunidade, uma cultura compartilhada e a consciência política de alguns professores (aliada à busca de formação), parece desempenhar um papel importante nestas escolas, como pudemos constatar em nossa pesquisa de campo. (SILVA, CAMARGO e PAIM, 2008, p. 7).

Dessa forma apesar do quadro de precariedades material que marcam as Escolas do Campo, e de toda visão negativa e abandono que essas escolas sofrem, precisamos analisar dentro da sala de aula, como os educadores lidam com a adversidade, e as diferenças, sendo que é de grande importância rever a formação desses professores, de como o trabalho dos mesmos podem servir de suporte acadêmico para várias outras Escolas, pois é dentro do ambiente escolar que se estabelece práticas exitosas que fazem efeito.

As escolas parceiras: o contexto da pesquisa

A pesquisa que originou este artigo foi desenvolvida em três escolas multisseriadas localizadas do campo no município de Amargosa-BA, quais sejam: 1) a Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, localizada na comunidade do Córrego, a 6 km da sede municipal; 2) a Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, localizada na comunidade de Tauá, a 11 km da sede do município; 3) a Escola Municipal Helmano e Humberto Castro, situada na comunidade da Fazenda Timbó, a 14 km da cidade.

A primeira escola foi criada na década de 1950 e as demais na década de 1980. As duas primeiras foram construídas pelo Governo do Estado da Bahia e entregues à gestão municipal. A terceira escola foi construída por iniciativa dos proprietários da fazenda, que em seguida a entregaram a Prefeitura Municipal. Ao longo dos anos os prédios escolares sofreram reformas e ampliações e atualmente encontram-se em boas condições de uso, com pátios, cantinas, banheiros, etc. As salas de aula possuem em tamanho razoável, são revestidas de piso cerâmico no chão e nas laterais, são arejadas e adequadamente iluminadas, além de possuírem mobiliário novo⁷. Uma das escolas possui cinco (5) computadores que ficam alocados na sala em que estudam os alunos do

3º ao 5º ano e que são utilizados pelas duas turmas. Em outra escola, os alunos do 3º ao 5º ano fazem uso uma vez por semana do Laboratório de Informática de uma Associação de Moradores local. Na outra escola os alunos não têm acesso a computador.

Historicamente, as escolas sempre ofereceram matrículas para as séries iniciais do ensino fundamental e, geralmente, funcionaram no turno matutino, com uma ou duas turma(s) multisseriada(s). Esporadicamente e de forma muito irregular, as escolas ofereceram turmas de Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno.

Nas décadas iniciais de seu funcionamento as escolas contavam com professores geralmente leigos que eram moradores da região. A partir da segunda metade dos anos 90, estes professores passaram a ser substituídos por professores da cidade, que se deslocam diariamente para estas escolas⁸.

Nos anos em que a pesquisa de campo foi realizada (2011 e 2012), todas as três escolas funcionaram no turno matutino, com turmas multisseriadas, ofertando

⁷ Todas as 39 escolas municipais de Amargosa, inclusive todas as escolas do campo, receberam mobiliário novo no ano de 2012, em investimento de mais de R\$ 300.000,00 feito pela Prefeitura de Amargosa. (AMARGOSA, 2012).

⁸ Estas mudanças deram-se, principalmente, em razão dos seguintes fatores: 1) exigência da LDB que os professores tivessem formação de nível médio e/ou superior, o que não era raro de se encontrar no campo, dado a política de abandono da escolarização dos povos do campo pelo estado brasileiro; 2) mudanças do fluxo cultural campo-cidade, a partir dos anos 90, com a intensificação do uso de automóveis (carros, motos, caminhões), etc.

matriculas da Educação Infantil ao 5º. ano do Ensino Fundamental, conforme melhor especificado no **Quadro 01**, a seguir⁹.

Quadro 01 – Caracterização das escolas pesquisadas – 2012¹⁰

Escola	Localidade	Quantidade de Turmas	Quantidade de alunos	Oferta
Senador Josaphá Marinho	Córrego	1	26	Educação Infantil ao 5º. ano
Dr. Hailton José de Brito	Tauá	2	32	Educação Infantil, 1º. e 2º. Ano
			14	3º. , 4º. e 5º. ano
Helmano e Humberto Castro	Timbó	2	39	Educação Infantil, 1º. e 2º. Ano
			17	3º. , 4º. e 5º. ano

Fonte: Elaboração própria a partir de dados de campo.

Atualmente, as escolas possuem materiais didáticos diversificados e relativamente abundantes, funcionárias destinado a realizar os serviços gerais e preparo da merenda¹¹, oferta regular de merenda escolar e de transporte para professores e alunos. Também, possuem uma gestão escolar que lhes oferece suporte administrativo e pedagógico¹².

⁹ Das três escolas, apenas a Escola Senador Josapha Marinho funcionava, também, em outro turno, qual seja o noturno, ofertando uma turma de Educação de Jovens e Adultos, também multisseriada. Esta turma, entretanto era vinculada a um programa do governo do estado da Bahia, o TOPA – Todos pela Alfabetização e não será considerada nos dados apresentados neste artigo.

¹⁰ Optamos por apresentar apenas o numero de turmas e alunos relativos ao ano de 2012, por ser o dado mais atual e, também, por que não houve alterações significativas em relação aos dados do ano anterior. Comparado os dados de 2011 e 2012, notamos apenas uma pequena alteração no numero de alunos que compõe cada turma.

¹¹ Em cada uma das escolas existe uma merendeira.

¹² As 30 escolas rurais do município de Amargosa são organizadas, administrativamente, em seis Núcleos Escolares. Cada Núcleo, que e constituído por um numero de 5 a 7 escolas possui uma Diretora Escolar e uma Vice-Diretora (eleitas) e uma Coordenadora Pedagógica (Concursada), que, durante os dias da semana, percorre as escolas sob sua responsabilidade. ¹³ Duas professoras que

Em relação ao corpo docente, observamos que no período em tela apenas na Escola Senador Josaphá Marinho, o professor, que é da comunidade, permaneceu na escola. Nas demais instituições, houve mudança dos professores de um ano para outro. Assim, no período em tela foram observados nove professores. Todos os professores observados tinham o curso de Pedagogia concluído ou em andamento¹³.

Estudam nas escolas alunos das comunidades rurais ao seu entorno, filhos de trabalhadores rurais sem terra (diaristas) ou pequenos agricultores familiares que vivem principalmente da produção da mandioca, banana, cacau, feijão, amendoim, milho, gado, etc.

Foram nas escolas acima caracterizadas que vimos realizando as nossas atividades no PIBID. Dada a nossa formação (duas autoras são licenciandas em Física), aproveitamos nossa inserção no Programa para realizar uma investigação sobre o ensino Ciências nas classes multisseriadas. Especialmente, detemo-nos a analisar o lugar que o ensino de conceitos e fenômenos da Física ocupa neste contexto pedagógico e que tratamento e dado a eles pelo currículo prescrito e pelo currículo praticado cotidianamente nas referidas escolas. Como apontado, os dados foram levantados através de observação participante (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.29) e análise (documental) de materiais impressos (livros, kits didáticos, cartazes), etc.

O ensino de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental : um enfoque sobre as classes multisseriadas

A consulta a bibliografia sobre o Ensino de Ciências deixa-nos entrever uma ausência no trato dos fenômenos voltados à natureza com relevância para os fenômenos físicos. Em geral, o ensino de Ciências tem se voltado para o ensino das Ciências Biológicas, deixando assim de lado os conceitos físicos. Pelas nossas observações, análise dos livros didáticos e do plano de curso utilizado nas escolas, podemos constatar que o ensino de Ciências nas series iniciais do Ensino Fundamental enfatiza fortemente a área da Biologia, utilizando-se recursos didáticos

atuaram em uma das escolas no ano de 2011 cursavam a Licenciatura em Educação do Campo na UFBA, pelo PROCAMPO/MEC.

¹³ Duas professoras que atuaram em uma das escolas no ano de 2011 cursavam a Licenciatura em Educação do Campo na UFBA, pelo PROCAMPO/MEC.

fora da realidade da comunidade, tais como, os livros didáticos da coleção *A Escola é Nossa* e os livros do *Programa Escola Ativa*¹⁴.

Embora, geralmente as escolas sigam nessa dinâmica, os professores ainda trabalham muito com seus alunos a memorização. Desse modo, às atividades aparecem somente como forma de ocupação das crianças no período de aula, além que os professores se restringem ao plano de curso que lhes é dado, não tendo autonomia em buscar outros materiais didáticos para complementar e expandir o trabalho nas aulas de Ciências. De acordo com Souza:

Ao professor é imprescindível uma boa formação e interação com seus alunos, ter o comprometimento de estimulá-los a pesquisar, buscar saber mais sobre o tema, se descobrirem como parte deste mundo globalizado, como agentes ativos no processo de ensino, sabendo a importância de aquisição de determinado conhecimento. (SOUZA, 2007, p.111)

Notamos também que o plano de curso de Ciências dá prioridade à área biológica (não desmerecendo sua importância) e que os educadores durante as aulas do ano letivo ficam limitados apenas aos assuntos que constam nos livros didáticos. As aulas de ciência basicamente são realizadas dentro da sala de aula.

A pesquisa revelou que os professores possuem uma frágil formação teóricoprática para o ensino de ciências. Com a insegurança do professor, resulta em que ele não busca outros ambientes para falar dos conhecimentos advindos das ciências naturais tornando-se assim aulas repetitivas. Isso causa grande preocupação, pois provoca o receio do mesmo discutir temas que envolvam valores, visão crítica etc.

Essa forma de abordagem dos conteúdos de Ciências, verdadeiramente, não contribui para ampliar o senso crítico e tornar os mesmos a pensar sobre determinadas situações do cotidiano, sendo de fundamental importância para a sociedade à contribuição científica oriunda do ensino das Ciências.

¹⁴ O Programa Escola Ativa (PEA) é um programa do Governo Federal do Brasil, implantado em 1997 com financiamento do Banco Mundial. O programa é a única política para as classes multisseriadas e consiste na formação de professores e oferta de materiais didáticos, tais como livros didáticos, cartazes, fantoches, jogos, etc.

Não podemos desconsiderar, nos dados acima apresentados, a forma que estes professores foram formados no âmbito das Ciências, reproduzindo assim, a mesma prática de ensino em suas aulas. Sabendo que a realidade dos sujeitos que estão na escola interfere no aprendizado e o precário currículo nesta área afeta no ensino. A esse respeito, Eliane da Costa Bruini afirma que:

Para tanto, surge à necessidade de quebrar este círculo vicioso: para trabalhar os temas das ciências, não basta ter motivação dos alunos, o professor também deve estar motivado. Ele pode partir de indagações feitas a respeito do ambiente e da própria natureza, pois o que se exige de quem vai aprender ciências é percorrer os caminhos já traçados pelas descobertas – observando, associando, expressando, questionando. (BRUINI, 2012).

Em relação ao ensino de Ciências nos anos iniciais é imprescindível que haja uma formação adequada tanto para os professores quanto em relação ao currículo escolar, que sendo assim seja possível à exploração e o entendimento do mundo que está em nossa volta, que vá desde a formação do planeta e de seus respectivos fenômenos físicos, há continuidade do mesmo como abrigo e provedor de todas as formas de vida que existem em seus sistemas, e indubitavelmente a inclusão do homem como um de seus integrantes.

Sendo assim o educador deve criar situações que propiciem a descoberta por parte do aluno, e não pode ficar só apenas falando de temas relacionados a ciências, mas também, “dar a oportunidade para a experimentação, porque através dela começarão os questionamentos e a busca pelo conhecimento, e a partir daí inter-relação do aprendido como o que é visto na realidade”. (SATHRES, 2006, p.3).

O professor precisa ter sensibilidade, senso de observação e metodologias adequadas para que as crianças, cheias de curiosidade e também de conhecimentos e concepções sejam encaminhadas para a construção de conhecimentos, de forma plausível, inteligível e frutífera.

Os professores precisam proporcionar atividades para que a criança “[...] sinta o prazer de descobrir, de observar, de comparar, de classificar e de descrever a realidade [...]” (MORAES, 1995, p. 10). Portanto, a sociedade exige uma maior participação dos alunos, como cidadãos, em questões que afetam seu modo de vida

e que demandam análise para a tomada de decisões. “Para tanto, o confinamento na sala de aula é restritivo e impede que os educandos tenham contato com a realidade que está em discussão.” (KRASILCHIK; MARANDINO, 2004, p.11).

Sugere-se, potencializar o uso dos recursos didáticos disponíveis nas escolas (kits de ensino de Ciências), diversificar a metodologia empregada na realização das aulas – quase sempre realizadas em forma de “aula expositiva” – e introduzir o estudo de conceitos e fenômenos físicos nas aulas como forma de aprimorar o Ensino de Ciências. É necessário que se levem os participantes para fora da sala de aula, para que possam estabelecer relações com a realidade, expandindo assim a sua visão de mundo.

Conclusão

Conclui-se que nas escolas multisseriadas em estudo, apesar de se encontrarem uma estrutura física razoável, a existência de materiais didáticos em quantidade e qualidade razoáveis, enfim, condições de trabalho relativamente favoráveis, se considerarmos a realidade de outras escolas multisseriadas de outras regiões do País (BARROS, 2007; HAGE, 2006; PEREIRA, 2006; SANTOS e MOURA, 2010); apresentam grandes dificuldades na alfabetização científica dos alunos, sobretudo em relação ao ensino de fenômenos e conceitos físicos. Em relação a estes, que, nas raras vezes que aparecem são abordados de forma aligeirada e de forma expositiva – portanto, didaticamente de forma improdutiva – observamos um forte comprometimento na formação científica dos alunos, privando-os de uma compreensão mais crítica do mundo que o cerca.

Referências

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedes**, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito á educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia

paraense. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

KRASILCHIK, Myriam e MARANDINO, Martha. **Ensino de Ciências e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

MORAES, Roque. *Ciência para as séries iniciais e alfabetização*. Porto Alegre: Sagra 1995.

SATHRES, S. M.; GRACIOLI; BALCONI; VESTENA, Rosemar de Fátima. O ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental: um viés para o exercício da interdisciplinaridade. In: **Anais da 12ª Jornada Nacional de Educação e 2º Congresso Internacional em Educação**. UFSM, Santa Maria/RS, 2006.

SILVA, Ilse; CAMARGO, Arleide; PAIM, Marilane. Fênix que renasce ou “praga a ser exterminada”: escola multisseriada. In: II ENPEC-Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, Brasília, 06 a 08 de agosto de 2008. **Anais eletrônicos** (CPC02: Formação de Trabalho Docente nas Escolas do Campo). Brasília: UnB, 2008.

O PIBID NA ESCOLA BÁSICA: INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DOS GÊNEROS TEXTUAIS CHARGE E CARTUM COM ALUNOS DO ENSINO MÉDIO

Dayane Veras dos Santos¹
dayaneveras@yahoo.com.br

Illyandra Cerqueira Ribeiro¹
illyandra_starlove@hotmail.com

Graciete da Silva de Souza¹
graciete@live.com

Geisa Borges da Costa²
geicosta@ufrb.edu.br

Resumo

O presente trabalho traz o relato de uma intervenção didática com os gêneros textuais charge e cartum. Esta experiência teve como objetivo principal construir práticas pedagógicas que favoreçam o letramento dos alunos do ensino médio, buscando desenvolver a competência crítica em leitura e escrita por meio dos gêneros multimodais charge e cartum. Este trabalho foi uma pesquisa-ação realizada através de oficinas propostas com sequência didática abordando os gêneros em questão com seis turmas de 1º ao 4º ano do ensino médio no Centro Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá. O espaço escolhido justifica-se pelo fato de a referida escola ser uma instituição educacional parceira do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID. Inicialmente, foi perguntado oralmente aos alunos se eles sabiam o que eram charge e cartum. A maioria dos alunos ficou confusa, pois não sabiam distinguir charge e cartum, eles falavam as características aleatoriamente, mas sem certeza da definição de cada gênero. Após a exposição sobre os gêneros, os alunos demonstraram que compreenderam a distinção fazendo leituras críticas a partir de exemplos expostos em folhas de ofícios e em Datashow. Para finalizar, eles construíram dois cartazes elencando as características de cada gênero, além de tirarem suas dúvidas sobre o funcionamento dos textos. De acordo com a avaliação dos alunos, as oficinas foram proveitosas, pois contribuíram significativamente para a ampliação dos conhecimentos textuais e de mundo, além de permitir que eles se posicionassem, discutissem e confrontassem os discursos. Desse modo, podemos afirmar que alcançamos nossos objetivos, uma vez que foi perceptível a construção de sentidos do texto por meio de uma postura dialógica e crítica dos alunos.

Palavras-chave: Charge; cartum; gênero textual.

¹ Bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

² Coordenadora do Subprojeto de Língua Portuguesa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Introdução

O subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID, pertencente ao curso de licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB, parte do princípio de que o ensino da Língua Portuguesa deve ser repensado sob a perspectiva da educação linguística, buscando-se novas maneiras de reflexão e ação sobre a linguagem. Sendo assim, o presente trabalho traz o relato de uma intervenção didática com os gêneros textuais charge e cartum. Esta experiência teve como objetivo principal construir práticas pedagógicas que favoreçam o letramento dos alunos do ensino médio, buscando desenvolver a competência crítica em leitura e escrita por meio dos gêneros multimodais charge e cartum.

A charge e o cartum são gêneros multimodais que utilizam do tom humorístico e crítico para retratar temas como, por exemplo, futebol, economia, política, educação, entre outros. A diferença básica entre estes dois gêneros é o aspecto da temporalidade. A charge retrata um fato ocorrido em uma época definida e contexto específico, enquanto o cartum é universal e independe do contexto específico. Desse modo, esses gêneros textuais são textos que se utilizam de semelhantes formas de manifestação da linguagem, portanto, consideramos importantíssimo a diferenciação de ambas representações linguísticas fomentando a formação crítica das leituras pelos alunos.

O presente trabalho foi uma pesquisa-ação realizada através de oficinas com duração de 100 minutos em cada turma, propostas com sequência didática abordando os gêneros textuais charge e cartum com seis turmas de 1º ao 4º ano do ensino médio no Centro

Territorial de Educação Profissional do Vale do Jiquiriçá. O espaço escolhido justifica-se pelo fato de a referida escola ser uma instituição educacional parceira do subprojeto de Língua Portuguesa do PIBID.

Revisão da Literatura

Segundo Marcuschi (2003), é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como também é impossível haver uma comunicação verbal

que não seja por algum texto. Desse modo, podemos afirmar que a todo o momento estamos nos comunicando através de algum gênero textual. Portanto, “quando usamos linguagem, estamos realizando ações individuais e sociais que são manifestações socioculturais, materializadas em gêneros textuais” (DIONISIO, 2011, p. 139).

A partir da concepção de que os gêneros são rotinas sociais do nosso dia a dia, Marcuschi (2011) destaca que o estudo dos gêneros é uma fértil área interdisciplinar, com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais. Diante desses argumentos, compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa a partir dos gêneros promove um avanço significativo, desde que disponha de uma variedade de textos para a constituição de um leitor crítico e ativo na sociedade.

A charge e o cartum são textos multimodais, pois são compostos por mais de um modo de representação. Além de palavras, elementos não-verbais são aparatos que influenciam nas leituras do texto. Dessa forma, vale ressaltar que a prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser conjugada com a prática de letramento da imagem, do signo não-verbal.

“Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (DIONISIO, 2011, p. 139). A charge é um texto híbrido que oscila entre a linguagem verbal e não-verbal, Este tipo de texto satiriza situações específicas, situadas em contextos específicos, tem caráter temporal, utiliza a caricatura, sempre apontando para um personagem da vida pública em geral, às vezes um artista, outras vezes um político. O discurso posto nas charges está relacionado a outros textos, ou seja, exige do leitor um conhecimento prévio que possibilite a compreensão da charge.

O cartum também é constituído de uma linguagem verbal e não-verbal, aborda temas mais gerais do cotidiano como o amante, a guerra, preconceito, dentre outros. Esses temas podem ser entendidos em qualquer tempo e espaço, sendo assim atemporal.

Em suma, acreditamos que os gêneros multimodais charge e cartum oferecem aos alunos estímulo para a compreensão das leituras e produção de textos em geral. Dessa forma, ratificamos que o uso destes textos no processo de ensino-

aprendizagem da Língua portuguesa contribui significativamente para a formação de um indivíduo crítico nas suas interações com o mundo.

Discussão dos resultados

As atividades foram realizadas em cada turma do 1º ao 4º ano com duração de 100 minutos. Inicialmente, tentamos explorar os conhecimentos que os alunos tinham sobre os gêneros charge e cartum. “Vocês conhecem a charge e o cartum? O que é charge? O que é cartum?” Eles responderam: “é um desenho humorístico”, “é uma figura verbal”, foi quase unânime quando responderam que os gêneros “criticam a sociedade”. Quando perguntamos se sabiam a diferença entre os dois gêneros, não houve nenhuma resposta consistente. Todas as turmas deixaram explícito que tinham certo contato com os gêneros, sabiam das características, mas desconheciam os aspectos que diferenciavam os dois gêneros. Após a primeira sondagem com os alunos, prosseguimos a oficina conforme a proposta das sequências didáticas que segue os princípios gerais da linguística textual. E “nesse nível podem ser tratados todos os problemas da textualidade interligadamente com o dos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 218). Desse modo, apresentamos a situação aos alunos expondo os dois gêneros em datashow sem dizer qual se caracterizava como charge ou cartum. Logo após, discutimos coletivamente as imagens e definimos o gênero, a quem se dirige a produção, qual o suporte material da produção, as razões, o objetivo e sensibilizando os alunos para a observação do gênero textual na forma como circula socialmente. Prosseguindo, propomos uma atividade, em grupos, de leitura, compreensão e interpretação com os textos charge e cartum. Nessa etapa, os alunos estavam mais sensíveis aos gêneros, sabendo decodificar a mensagem, mas ainda com dificuldades na diferenciação entre cartum e charge.

Cada grupo socializou oralmente com toda a turma a interpretação do texto, tirando suas dúvidas, o que resultou em uma leitura compartilhada. Consideramos que este foi o momento chave, em que os alunos que ainda tinham dúvidas ou conflitos como “charge ou cartum? Porque é charge/cartum?”, puderam apreender melhor os sentidos de cada texto.

Após as evidenciações desses aspectos e para finalizar a sequência didática, realizamos uma dinâmica em grupo em que distribuimos aos grupos bolas de assoprar contendo características de cada gênero em cada uma das bolas. Os alunos estouraram as bolas e tiveram de discutir entre si que características se encaixam nos gêneros, para colarem em um cartaz com a charge ou cartum, o nome de cada gênero e suas características, o qual ficou exposto no mural do corredor da escola.

De acordo com a avaliação dos alunos, as oficinas foram proveitosas, pois contribuíram significativamente para a ampliação do contato dos alunos com leituras de textos multimodais, além de permitir que eles se posicionassem, discutissem e confrontassem os discursos. Desse modo, podemos afirmar que alcançamos nossos objetivos, uma vez que, foi perceptível a construção de sentidos do texto por meio de uma postura dialógica e crítica dos alunos.

Considerações Finais

A experiência aqui relatada nos possibilitou a ação-reflexão para a nossa formação profissional, possibilitando um conhecimento mais apurado da realidade da educação básica, além de contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem da Língua portuguesa.

O trabalho na sala de aula com gêneros textuais é importantíssimo para que possamos lidar com a língua em suas vastas possibilidades de uso no nosso dia a dia. Portanto, estes gêneros devem ser trabalhados na sala de aula como uma ferramenta para o ensino aprendizagem da língua portuguesa, na medida em que podem auxiliar o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tornando as aulas mais dinâmicas e atraentes.

Referências

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, B. G.; BRITO, K. S. (Org.) **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: parábola, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: _____. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4ª ed. São Paulo: parábola, 2011.

_____. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2^a ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

REFLEXÕES ACERCA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO CAMPO DE PESQUISA

Marta Cristina Cruz de Santana¹
martasantana119@gmail.com

Thais Queiroz Oliveira²
thaibio@hotmail.com

Girlene Santos de Souza³
girlene@ufrb.edu.br

Introdução

O Estágio Supervisionado tem um caráter formativo e constitui-se como importante espaço de trocas mútuas de experiências, bem como de aproximação com o campo de trabalho em que se pretende atuar. É necessário também, entender o Estágio como um campo de pesquisa e estudo, e no caso específico dos estágios supervisionados das licenciaturas, que esse estudo seja sensível às observações e intervenções - advindas da própria observação crítica (extremamente importante, pois irá nortear a formação do educador no que diz respeito as suas concepções sobre a educação, à relação desta com a organização da vida em sociedade e o seu papel na manutenção e reprodução da ordem social vigente) - realizadas durante o período de vivência.

Vários autores⁴ tem se preocupado em pesquisar a historicidade dos Estágios como disciplinas curriculares dos cursos de formação de professores, evidenciando criticamente as propostas que insistem em distanciar reflexão e ação.

O Estágio Supervisionado baseou-se durante muito tempo numa concepção de ensino tradicional, onde estudantes do Magistério observavam aulas de “bons professores” para que pudessem da mesma forma transmitir os conhecimentos para seus alunos. Essa prática consistia em reproduzir modelos de ensino e passou a ser

¹ Licencianda em Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

² Licencianda em Ciências Biológicas, no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

³ Docente do curso Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

⁴ PIMENTA (2001), em seu trabalho intitulado “O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?” faz uma recuperação histórica do estágio, discutindo a concepção de prática adotada nos cursos de formação de professores.

questionada pelos educadores e educadoras comprometidas com a luta a favor da educação de qualidade, já que este não contemplava os problemas da formação docente e das reais situações encontradas no espaço escolar. Nesse sentido, Ghedin et al (2008, p.34) afirmam que:

O estágio, nos moldes tradicionalmente assumidos nos cursos de formação de professores, não tem permitido contribuir para a análise crítica da prática docente em sala de aula e não tem conseguido formar uma cultura ou atitude docente que consiga superar a cultura escolar que ainda carrega vícios de uma perspectiva tecnicista e conservadora da educação.

A concepção de Estágio sofreu modificações no sentido de não ser mais um espaço de aquisição e repetição de modelos, mas de observação crítica, passando a ter um caráter de estudo e intervenção, isso tem a ver com as diferentes discussões ocorridas em determinados períodos da história sobre o papel da escola, do educador e conseqüentemente, da educação. O estágio supervisionado também proporciona a troca de experiência entre o futuro docente e o professor regente, o que permite uma reflexão sobre as concepções e práticas adotadas na escola, buscando repensá-las e se preciso transformá-las, dando-lhes uma nova roupagem que tenha a ver com a intencionalidade e finalidade do ato de educar.

Objetivo

Entendemos o estágio não como uma exigência formal do curso, mas como parte de um processo formativo, que por ser dinâmico e cíclico, se caracteriza como uma vivência, no sentido real da palavra: conhecimento que não é absoluto, que não é somente lido, ou contado, ou seja, que é parte de uma totalidade complexa das experiências individuais e coletivas vividas/ compartilhadas com o mundo. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é socializar reflexões acerca do estágio como campo de pesquisa educacional, intimamente relacionado com os aspectos históricos, políticos, sociais e culturais dos conhecimentos historicamente produzidos.

Método

Este trabalho foi escrito com base nas discussões e debates vivenciados e sistematizados durante o curso da disciplina Estágio Supervisionado I, componente curricular da graduação Licenciatura em Ciências Biológicas do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas da UFRB. As reflexões aqui expostas estão fundamentadas na produção teórica que tem o Estágio como objeto de estudo, sobretudo os que o entendem sob uma perspectiva histórica e dialética, bem como nas bases legais que orientam as diretrizes e parâmetros dos estágios nos cursos de formação de professores.

Vivências como essas certamente contribuem sobremaneira na formação docente e conseqüentemente na promoção de educadores e educadoras preocupadas em transformar as práticas educativas para que de fato estas contribuam na revolução dos moldes escolares à que estamos submetidos, principalmente os que orientam uma prática autoritária, que coloca o professor como “detentor” de todo o conhecimento. Nesse rico processo nos deparamos com a relevância da inserção de educadores em formação nos ambientes escolares, para despertar nestes o comprometimento com uma formação qualificada, que tenha como prioridade a emancipação humana e, com base na vivência cotidiana, dê condições objetivas de compreender a real função e possibilidade da educação no capitalismo.

Resultado

O Estágio Supervisionado como campo de pesquisa

A proposta de estágio como campo de pesquisa defendida aqui, está fundamentada na concepção de Educação que visualiza no ato educativo a possibilidade de intervenção. Nesse sentido, entendemos a formação de educadores e educadoras em sua relação com a complexidade organizacional da vida em sociedade e na relação dinâmica que é estabelecida entre esta e a produção humana.

Pensar o estágio supervisionado nessa dimensão é assumir que a inserção de estagiárias e estagiários em escolas ou em outros espaços de educação formal não pode está dissociado das relações e conflitos da sociedade e muito menos que essas inserções sejam pautadas em resoluções situacionais e imediatas que a escola campo esteja necessitada.

Segundo Moreira (2009) “o cotidiano em si, restrito às operações resolutivas das necessidades mais imediatas de cada indivíduo não pode constituir-se no campo de atuação do ensino, da pesquisa e do estágio”.

Nesse sentido, partimos do pressuposto que o “ser social” é um complexo de múltiplas determinações, carregadas de intencionalidades históricas, de cunho político, cultural e social, que investigadas em sua gênese revelam as forças, determinações e mediações que fazem com que os conhecimentos sejam produzidos e acumulados historicamente. Sobre isso Frigotto afirma que:

os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva e, portanto, a construção do conhecimento histórico implica o esforço de abstração e teorização do movimento dialético (conflitante, contraditório, mediado) da realidade. Trata-se de um esforço de ir à raiz das determinações múltiplas e diversas (nem todas igualmente importantes) que constituem determinado fenômeno. (FRIGOTTO, 1995, p. 17-18).

A escola desempenha um papel estratégico como mantenedora e reprodutora da ordem social vigente desde o seu surgimento, hoje ainda é ambiente propício para a propagação da ideia de que são unicamente os profissionais da educação, os responsáveis pelos problemas situacionais vivenciados em sala de aulas, fortalecendo o empenho individual de docentes no que tange a resolução desses problemas, baseado numa compreensão reducionista, dissociando-os do modelo de sociedade que vivemos e que exercem influência direta sob a finalidade e intencionalidade da educação. Kuenzer (2002) coloca que:

A escola por sua vez, constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão. Ela é o espaço por excelência, do saber teórico divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma das classes sociais. (...) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão (2002a, p. 79-80). A formação docente deve proporcionar, uma formação teórica sólida sobre as raízes desses conflitos e

condições objetivas para que esse acúmulo produza conhecimentos desveladores da realidade escolar que oriente os educadores sobre os limites e possibilidades de sua atuação mediante a luta histórica por uma educação de qualidade, comprometida com a formação e emancipação humana, articulando a docência e as ciências da educação em meio às contradições do capitalismo, com vistas ao resgate entre as “partes e o todo”, ou seja, avanço na superação do reducionismo que naturaliza o dualismo, por exemplo, entre o que é teórico e prático, questionando as epistemologias hegemônicas presentes no campo educacional.

Conclusões

A necessidade de uma discussão coerente sobre o papel que a educação exerce no modelo de sociedade em que vivemos é essencial nos cursos de formação de professores. O modelo de educação ao qual estamos submetidos não tem diferenças significativas da perspectiva tradicional de educação, baseada na mera reprodução do conhecimento e reducionismo do ato educativo como enquadramento e manutenção de uma ordem vigente.

Esse questionamento surge do entendimento que a Educação, como processo de construção e transmissão do conhecimento, pode servir tanto para manter indivíduos submissos a lógica dominante quanto para engajar indivíduos na luta para livrar-se da dominação, através da compreensão do trabalho como elemento fundante do ser social possível em um novo modelo de sociedade baseado no trabalho livre e associado, em que envolvidos pelo processo de emancipação, os homens e mulheres detenham o controle da produção.

O relato que expomos, revela a concepção de educação que defendemos e que tem nos ajudado a compreender as armadilhas da manutenção de uma ordem que não nos é essencial, pelo contrário, tem nos levado ao caos, a miséria e a desvalorização do ser humano.

Parafraseando Mauro Iasi (2011): “Nenhum sistema que não é capaz de abraçar com carinho os meninos e meninas que me movem na educação e acolher generosamente minha amada classe é digno de existir”.

Referências

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995

GHEDIN, E. et al. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IASI, M. **Metamorfases**: coletânea de poemas. São Paulo: Expressão popular, 2011.

KUENZER, A. **Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, J. C. SAVIANI, D. e SANFELICE, J. L. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

MOREIRA, L. A. L. Estágio e pesquisa: uma crítica ontológica ao pragmatismo na formação docente. **Revista Eletrônica Arma da Crítica**, Ano 1, n. 1, Janeiro, 2009.

RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O USO DE DINÂMICAS DE GRUPO NO TRABALHO COM A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Marta Cristina Cruz de Santana¹
martasantana119@gmail.com

Carine Barroso Brasil¹
carine.bbrasil@hotmail.com

Naiara Almeida de Oliveira¹
naiara_moren@hotmail.com

Adailton Correia Lucena Junior¹
nino.lucena@hotmail.com

Girlene Santos de Souza²
girlene@ufrb.edu.br

Introdução

As dinâmicas de grupo, por proporcionarem um ambiente participativo entre os envolvidos, podem se configurar como uma proposta metodológica para o trabalho com a Educação Ambiental, alicerçada numa prática pedagógica crítica e emancipatória, que possibilita a transmissão, apropriação e (re)construção de conhecimentos em coletivo, de forma integradora, transdisciplinar e, sobretudo, transformadora

Alguns autores atribuem ao conceito de “prática pedagógica” uma relação direta com a prática do professor em sala de aula. Com as demandas do mundo globalizado, outros autores tem se dedicado a compreender a relação íntima existente entre a educação – sua práxis – e a organização da vida em sociedade.

Nessa perspectiva, Souza (2004) traz uma discussão acerca da complexidade que envolve a prática pedagógica, segundo a autora “ter como ponto de partida os aspectos da formação socioeconômica brasileira, as relações de produção, classes

¹ Estudantes de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, do Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB), da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

² Professora adjunta do CCAAB, da UFRB.

sociais, cultura como prática social e ideologia são fundamentais para analisar os múltiplos determinantes da prática pedagógica”.

A Educação Ambiental tem sido nos últimos anos, temática frequentemente abordada nas instituições escolares e por isso mesmo, alvo de pesquisas e discussões na área da Educação. Entender e integrar as discussões ambientais à prática educativa com o objetivo de desvelar as contradições sociais é um dos princípios da Educação Ambiental que pretenda ser crítica e emancipatória.

Nesse sentido, defendemos uma proposta de Educação Ambiental que tenha como objetivos a transformação e conscientização, pautada num processo coletivo e dialógico, onde o ato de conscientizar seja definido como ação que pretende contribuir para o processo de “*desalienação*” dos sujeitos, ou seja, ação que esteja intimamente relacionada com o processo de descoberta da realidade opressora em que se encontram os oprimidos, pelos próprios oprimidos.

Objetivo

Compartilhar a experiência do uso de dinâmicas de grupo para a construção do pensamento crítico acerca da constituição histórica, cultural, social da humanidade e sua relação com o consumo e a produção/destinação do lixo.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido no Colégio Municipal Jorge Guerra, situado na Avenida Crisógno Fernandes, 833 – Centro, na cidade de Cruz das Almas, Bahia.

Foi realizada uma dinâmica sobre os acontecimentos ocorridos em diferentes épocas do planeta. Para a realização, a sala foi reorganizada em semicírculo; utilizou-se papel metro para construção da “linha do tempo histórica” e aparelhos multimídia (datashow, computador) para projeção de slides que abordavam alguns períodos históricos a serem discutidos.

A dinâmica foi organizada em dois momentos; o primeiro caracterizou-se como uma “roda de conversa” sobre a temática que se pretendia discutir – a relação do consumo e a produção humana (entre elas o lixo) – onde os estudantes foram solicitados a participar por meio de indagações com o objetivo de resgatar os conhecimentos prévios dos mesmos sobre os diversos períodos e acontecimentos

históricos (como origem da vida, evolução do gênero homo, início das colonizações, vida em sociedade, entre outros). O segundo momento, configurou-se como uma sistematização da discussão, apontando-se o que a história tem comprovado a respeito das diversas colocações que foram feitas durante a conversa.

A avaliação do espaço foi realizada ao final da atividade, onde os estudantes foram orientados a expor oralmente o quão significativo ou não, tinha sido a dinâmica; o quão participativo ou não, foi o seu envolvimento.

Resultados

O desenvolvimento da atividade apresentada neste trabalho abordou a problemática de produção do lixo numa perspectiva histórica, cultural e política, baseando-se numa concepção dialética do ato de educar, fundamentada no uso de temas geradores para o processo de ensino-aprendizagem (Figuras 1 e 2).

A dinâmica teve como objetivo mostrar, através de uma linha do tempo histórica, que todas as coisas são mutáveis e que ao longo dos anos a história da humanidade foi sendo reconstruída pelos próprios homens (Figuras 3 e 4).



Figuras 1 e 2 - Discussão com os estudantes do 9º ano sobre as mudanças que ocorreram na natureza ao longo da história.

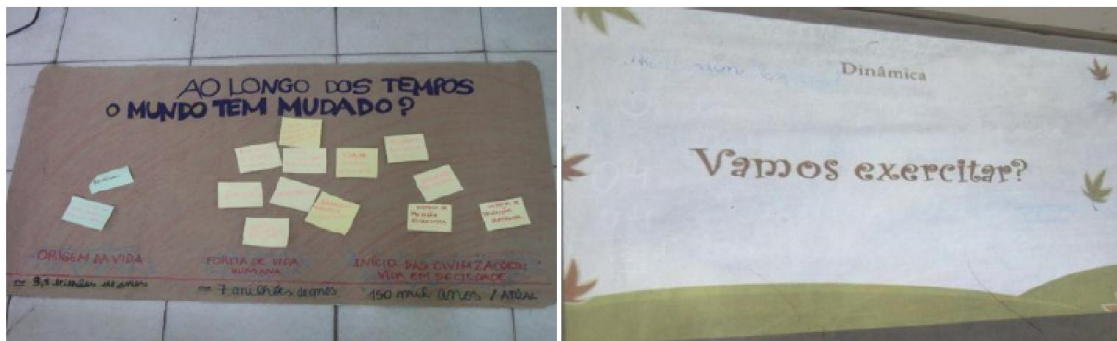


Figura 3 e 4 - Realização de uma dinâmica sobre as mudanças que ocorreram ao longo da história da Humanidade.

A escolha da organização do espaço em semi-círculo, favorecendo uma “roda de conversa”, parte da dimensão dialógica que admitimos quando propomos que a construção do conhecimento a respeito da história humana se dê em forma de diálogo crítico e reflexivo da realidade dos educandos. Nesse sentido, montamos conjuntamente uma linha do tempo histórica que serviu para contar e reconstruir as transformações ocorridas ao longo da história da humanidade e apontar os caminhos possíveis para uma nova mudança de ordem social.

Escolhemos intencionalmente palavras-chave que trazem aspectos discutidos nos conteúdos escolares e outros, que por não atenderem a lógica dominante da educação conservadora, quase nunca são criticamente discutidos nas práticas escolares, como por exemplo, a lógica de funcionamento econômico das formas de produção que antecederam o capitalismo, a atual lógica de produção capitalista e a apropriação necessária dos métodos que explicam essa ordem e que nos ajudam a traçar rumos distintos em direção a um novo modelo de sociedade.

Durante a realização da atividade, percebemos a dificuldade dos educandos em lidar com situações que envolvam a tomada de decisões, iniciativas e rupturas, justamente por serem raras as práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo mútuo entre educador e educando e que tenha como objetivo a compreensão crítica da sociedade em que vivemos, buscando traçar rumos em direção a um novo modelo de organização da vida em sociedade.

Conclusões

Este trabalho foi desenvolvido com o estudo e criação de metodologias possíveis para a efetivação de uma Educação Ambiental crítica e emancipatória, que traga em sua *práxis* os fundamentos epistemológicos que a configuram como uma prática social necessária para a construção de um modelo de educação pautado na libertação. A escolha por metodologias que tenham a finalidade de contribuir para o processo de emancipação humana está baseada na *concepção dialética da educação* (GADOTTI, 1983), que visualiza o ato de educar como uma intervenção no mundo e, portanto, um ato político. Práticas pedagógicas que tenham o objetivo, a direção e a finalidade de construir com e junto aos oprimidos uma sociedade justa e igualitária, contribuem para o processo em que homens e mulheres conscientes da sua história e dos rumos da história da humanidade serão autores da sua própria libertação. Compreender as relações que existem entre o homem e a natureza vai muito além de saber o que é degradação ambiental e suas consequências, permite ao indivíduo se enxergar como um ser social autor da construção da sua história e do seu destino, que possui direitos e deveres e consciente disso, é capaz de lutar contra a opressão social, a exploração econômica, a discriminação; a favor da igualdade e da diversidade que compreende os homens e mulheres como sujeitos coletivos, ainda que com especificidades individuais.

A postura do educador e educadora, que propõe atividades como essa, deve ser sempre de mediadora e não a de quem tem “propriedade” do tema e por isso está apto a emitir opiniões verdadeiras e determinar os próximos passos do raciocínio dos educandos. Essa postura implica uma reação contrária aos objetivos pretendidos, já que por se configurar como autoritária e conservadora, nada tem que ver com uma proposta de Educação Ambiental crítica e emancipatória.

Referências

GADOTTI, Moacyr. **Concepção dialética da educação**: Um estudo introdutório. 10ª edição/São Paulo: Còrtes, 1993.

SOUZA, Maria Antônia de. **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola**, 2004.

RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO ESTÁGIO DE FILOSOFIA E SUA IMPORTÂNCIA PARA A FORMAÇÃO

Alexsandro da Silva Marques¹
amarques89@hotmail.com

Palavras chave: Ensino. Estágio. Filosofia.

Introdução

O presente artigo busca apresentar um relato da experiência no estágio do curso de Licenciatura em Filosofia da UFRB. O relato parte das vivências obtidas na etapa IV de estágio realizado no ano de 2012.2. Na etapa IV além das observações obrigatórias buscamos ampliar a prática interventiva. Nesse processo buscamos desenvolver um trabalho colaborativo entre duas turmas do Colégio Estadual Pedro Calmon, as turmas do 3^a ano matutino composta por 18 alunos (8 meninos e 10 meninas) e 3^a ano vespertino com 10 alunos (2 meninos e 8 meninas). Desenvolvemos em conjunto com os professores regentes das respectivas turmas um projeto de ensino, com o tema Filosofia e conhecimento, a fim de discutirmos as teorias filosóficas a cerca do conhecimento.

É importante ressaltar que este projeto foi elaborado em conjunto com a colega de estágio Carla Brito. A ideia desse projeto de intervenção ocorreu devido ao processo que passava as escolas de ensino público do 2º grau do Estado da Bahia durante o primeiro semestre de 2012. Um período de greves nas instituições estaduais que demorou cerca de três meses, o que atrasou o andamento normal do estágio, e em seguida as greves nas Universidades Federais também no mesmo período.

Metodologia, Objetivos e Reflexão

A metodologia consistiu na observação e participação às quais compreenderam o momento de ampliação de conhecimentos para a prática educativa do Ensino de Filosofia para turmas de Ensino Médio. Buscamos o objetivo de contribuir em conjunto com o professor supervisor e a partir da prática do ensino de filosofia adquirir conhecimentos específicos da docência na área. Assim as aulas foram elaboradas de forma a trabalhar temas da filosofia que envolvesse o problema do

¹ Estudante de Licenciatura em Filosofia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

conhecimento e promover desta forma a interação dos estudantes com as ideias filosóficas e os respectivos filósofos que influenciaram tais proposições e sua importância para nossa forma de conhecer o mundo.

A educação é sempre um tema de grandes discussões, sejam elas de origem práticas, metodológicas ou de concepções teóricas e etc. Discutir o processo em que passa nossos sistemas de ensino atualmente é de grande importância para entendermos como se configura nossa sociedade e os processos de formação que passa o ser humano. Dentro desta perspectiva a Filosofia contribui para suscitar questões e pensar as ideologias por trás de concepções e atitudes, auxiliando assim o processo crítico de reflexão e reformulação de conceitos, bem como sua criação.

É preciso nos centrar em torno da reflexão sobre o ensino de filosofia e a prática do educador frente aos desafios que cercam essa disciplina na grade curricular das escolas brasileiras. Ao mesmo tempo pensamos o processo do ensino, seus eixos problemáticos e as proposições que envolvem a formação do profissional apto a lecionar o componente curricular de Filosofia. Nesse sentido é preciso pensar nossa prática enquanto estudantes estagiários e nossa formação acadêmica aliada à prática do ensino. Segundo o regimento (2011) do curso de filosofia da UFRB:

O Estágio curricular supervisionado consiste em uma atividade de fundamental importância para o curso de licenciatura, na medida em que propicia a construção do saber através da articulação entre os conteúdos teóricos e o campo metodológico da prática docente, contribuindo para a atuação do futuro profissional (REGIMENTO DE ESTÁGIO, 2011, p. 3).

Durante a etapa IV de estágio de filosofia podemos estar em maior contato com a turma e perceber nossas estratégias teóricas e metodológicas a cerca de ações que contribuíssem para uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados. Neste sentido em relação aos conteúdos trabalhados em sala de aula, buscamos promover um trabalho geral intitulado de: “O problema do conhecimento” a fim de trabalharmos com alguns filósofos do período antigo e moderno da história da filosofia. Esta proposta foi muito satisfatória pelo viés que perpassou nosso trabalho, ao mesmo tempo em que abordávamos algum pensamento de um determinado filósofo, também perpassavam nos temas e assuntos ligados às demais áreas do saber. Este

movimento promove nos estudantes a percepção da relação dos conteúdos de filosofia com as outras disciplinas da grade curricular da sua série, como expressa Fernando Gilot:

A filosofia não procura, à maneira de quantidades discretas, justaporse às ciências, a filosofia está nas ciências, bem como em toda a conceptualização da realidade essencial, conseqüentemente, a sua função pedagógica, num curso liceal, não poderá nem deverá ser outra senão a de justificar, fundamentar, radicar, tornar, em suma, o espírito dos alunos consciente dos próprios conhecimentos científicos e literários (GILOT, 1976, p,16).

Neste sentido Gilot nos impulsiona a pensar a atitude filosófica como ato que constitui e perpassa as demais ciências, na forma de pensar e formular questões ou como método de organizar o pensamento. Esta atitude que é própria da filosofia leva os sujeitos a se posicionar com suas ideias e argumentá-las para assim defender seus pontos de vista, aprendendo a dialogar e flexibilizar-se perante argumentos mais sólidos e elaborados. A filosofia, apesar de ser uma disciplina do currículo da escola, carrega em si a força da interrogação que diz respeito não apenas aos conhecimentos, mas a problemas da vida, como nos aponta Edgar Morin:

A filosofia não é uma disciplina, mas uma força de interpretação e de reflexão dirigida não apenas aos conhecimentos e à condição humana, mas também aos grandes problemas da vida. Nesse sentido, o filósofo deveria estimular, em tudo, a aptidão crítica e autocrítica, insubstituíveis fermentos da lucidez e exortar a compreensão humana, tarefa fundamental da cultura (MORIN, 2003, p, 54).

Como sugere Morin citado acima, o papel do filósofo (estudante de filosofia), traspondo para sala de aula, é estimular nos estudantes a aptidão crítica de mundo, favorecendo o debate e a reflexão da vida em relação a cultura. É preciso, que o professor de filosofia esteja hábito a desenvolver atitudes nos alunos a partir de seu trabalho de educador promovendo o envolvimento do estudante com o discurso filosófico.

Considerações Finais

O desenvolvimento da etapa IV de estágio possibilitou pensar muitas questões relacionadas com nossa prática ao assumir uma turma e planejar nossas aulas. Em todo percurso há dificuldade, e uma delas é a falta de comunicação da escola com o estagiário, ou seja, durante algumas aulas, os horários foram adiantados ou as turmas liberadas, sem aviso prévio estagiário. Porém entendemos estas atitudes como forma de dinâmica da própria entidade por passar por períodos de falta de ausência de algum professor ou por alguma eventualidade.

Podemos considerar nossas ações durante esta última etapa de estágio como um processo de aprendizado e de reformulações de olhares perante a educação e o nosso papel enquanto educadores e futuros professores do componente de filosofia. É preciso empenho e estudo sério para pensar e também propor soluções, mesmo que provisórias, para pensar também as relações dos estudantes com o conhecimento, ou seja, a disciplina a ser ministrada por qualquer profissional. Faz-se necessário também pensarmos a formação do profissional que exerce a função de professor de filosofia, pois esta muitas vezes é expressa como carga horária extra na grade curricular das escolas, mesmo a LDB (Leis de Diretrizes e Bases) estimulando o papel crítico e formador cidadão que a filosofia poderá promover aos estudantes.

Neste caminho podemos recorrer a Sílvio Gallo quando aborda a formação de professores no que tange a necessidade de transversalização de áreas e não apenas saberes técnicos de como dar aulas, sendo uma necessidade o diálogo de saberes e sua mediação neste processo: Penso que a filosofia traz, intrinsecamente, uma „ensinabilidade“; a relação de ensino, a relação mestre-discípulo é uma constante na história da filosofia. Assim, saber ensinar filosofia precisa ser saber ensinar filosofia e saber aprender filosofia. É preciso, pois, envolver a área específica, dos domínios estritamente filosóficos, com a problemática do ensino; em suma, é preciso fazer uma „filosofia do ensino de filosofia“. Por outro lado, o professor de filosofia não pode prescindir dos conhecimentos específicos da área de educação. Ele precisa dominá-los e articulá-los com os conhecimentos filosóficos, de forma transversal (GALLO, 2008, p, 37).

Entendemos, com Sílvio Gallo, que o professor de filosofia não é e nem deve ser um expositor de sistemas filosóficos e sim um mediador do processo dialógico das ideias, fazendo com que o estudante trilhe nesta mediação, investigando e analisando. Assim o processo do aprendizado se concretiza na construção e reformulação dos conceitos aprendidos.

Durante as observações expandimos nossos olhares, percebemos que muito há para se fazer em questão do ensino, principalmente o ensino de filosofia. Talvez pudéssemos nos colocar algumas questões e que possivelmente abre caminhos pra serem pensados durante os estágios que se seguem e que permeará toda nossa caminhada na educação. Pensar questões do tipo: Como despertar a atenção de nossos estudantes? Devo ou não trabalhar uma obra filosófica completa? Como aliar a filosofia com as novas tecnologias que envolvem a juventude e assim despertar o interesse pela leitura filosófica?

São questões que nos perpassam e nos leva a reelabora-las constantemente sondando assim nossa prática diária em sala de aula. O professor tem um papel importante na escuta sensível e no diálogo com seus estudantes. Possibilitando o ato filosófico como um momento vivo de pensar sobre questões que envolvem o nosso cotidiano, nossa existência de forma crítica e significativa.

Neste sentido tanto a etapa de estágio IV como as anteriores nos possibilitaram perceber atitudes e valores consonantes ao âmbito escolar. Entendemos que a ação do educador se faz mediante a relação aberta e dialógica com os estudantes, pois o professor é um auxiliador no processo da aprendizagem. É lançando nosso olhar crítico perante a realidade que nos reformulamos. Por isso é necessário a todo o momento possibilitarmos que o estudante de filosofia possa está disposto ao dialogo para que a atitude filosófica possa desenvolver. Ao estarmos dispostos ao diálogo somos envolvidos nas teceduras das relações sociais que não estão apartadas de conflitos e caos, é nestes movimentos que a atitude filosófica brota, ao pensar e promover o diálogo das ideias e a relação do afeto com a prática e a atitude desenvolvida.

É preciso um debate constante acerca da formação do profissional de filosofia, sobre sua função, pensando sua prática. Movimentamo-nos no mundo com visões e significações que trazemos, seja ela de laços culturais, familiares, religiosos, enfim,

somos carregados de significações que perpassam nossas vidas e nossas formas de pensar, neste sentido a filosofia deverá possibilitar uma revisão e um movimento crítico dentro deste cenário que envolve o humano e suas valorações.

Referências

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. PIRES, Maria Helena. **Filosofando: Introdução à Filosofia**. Martins. – 4. Ed. São Paulo: Moderna, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança** – Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GALLO, Silvio. **Filosofia, formação docente e cidadania**. Rio Grande do Sul. Ed. Unijuí 2008.

GILIOT, Fernando. **Do ensino da Filosofia**. Ed. Livros Horizonte, LDA. Lisboa, 1976.

MORIN, Edgar. **A Cabeça Feita**. A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. - 8aed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução a filosofia**. Tradução: Silvio Gallo – Ijuí: Ed. Ed. Unijuí, 2002.

UMA ANÁLISE DOS MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E MATEMÁTICA EM UMA ESCOLA MULTISSERIADA DO CAMPO¹

Laura Sued Brandão Santos (PIBID/UFRB)²
laurasantos08@gmail.com

Fernando dos Santos Alexandre (PIBID/UFRB)⁵⁵
alexnando1993@hotmail.com

Fábio Josué Souza dos Santos (PIBID/UFRB)³
fabio13789@yahoo.com.br

Resumo

O presente trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa que vem sendo feita em uma escola multisseriada, do campo, no município de Amargosa-Ba no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), “Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo”. O trabalho tem como foco investigar e analisar a forma de como estão sendo trabalhados os diferentes materiais didáticos utilizados no ensino de Matemática e Ciências na única turma existente na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, que reúne 26 alunos da Educação Infantil, 1º., 2º., 3º., 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental I. No decorrer da pesquisa acabamos fazendo uma breve análise dos materiais didáticos e dos programas governamentais que a escola possui, pois os materiais são oriundos de tais programas.

Palavras-chave: Classe Multisseriada do/no Campo; Ensino de Matemática e Ciências; Materiais didáticos.

Introdução

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

2 Respectivamente, aluno/a do curso de Licenciatura em Física e Matemática no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), campus Amargosa. Alunosbolsistas do PIBID/CAPES/UFRB, Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo. E-mail: *laurasantos08@gmail.com* ; *alexnando1993@hotmail.com*

3 Doutorando e Mestre em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC/UNEB). Professor Assistente da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia lotado no Centro de Formação de Professores, campus Amargosa. Coordenador do “Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo” no âmbito do PIBID/CAPES/UFRB. E-mail: *fabio13789@yahoo.com.br*

O presente trabalho apresenta dados preliminares de uma pesquisa que vem sendo feita em uma escola multisseriada, do campo, no município de Amargosa-Ba no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), “Subprojeto Física / Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo” que envolve quinze (15) alunos-bolsistas de quatro (04) cursos de licenciatura: Física, Matemática, Pedagogia e Letras. Além disso, integra-se ao projeto uma aluna voluntária, do curso de Pedagogia, três (03) supervisores, que atuam em três (03) escolas multisseriadas do município⁴ e um (01) coordenador, professor da universidade. Assim a equipe totaliza um conjunto de (20) vinte pessoas.

O subprojeto “*Física Interdisciplinar – Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo*” pretende atuar sobre uma demanda muito presente no cenário educacional local, qual seja a formação de professores para atuar em escolas do campo, tipo de escola que prevalece na região ao entorno de nosso *campus*. O mesmo tem como objetivo levar os alunos bolsistas a refletirem sobre a educação desenvolvida no ambiente do Campo, mais especificamente no contexto das classes multisseriadas. O subprojeto tem o intuito de sistematizar e elaborar materiais didáticos como *banneres*, cartazes, jogos didáticos entre outros materiais, apropriados para o contexto da multissérie, que possam servir de apoio para os professores planejarem suas aulas, buscando superar os desafios pedagógicos das classes multisseriadas.

Textos de autores que discutem a Educação do Campo, tais como Maria Nazareth Wanderley (2001), Salomão Hage (2006), Ilse Silva (2004), Ana Claudia Pereira (2005), Miguel Arroyo (2007), Fábio Josué Santos (2003), Oscar Barros (2007), Abdalaziz de Moura (2003), Antônio Júlio de Menezes Neto (2009), e outros que abordam a pesquisa em educação, tais como e André e Ludke (1986) têm sido utilizados para subsidiar o trabalho.

Tal trabalho desenvolve-se na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, localizada na Comunidade do Córrego, há 9 km da sede municipal, onde atuamos como bolsistas de iniciação à docência.

⁴ As escolas parceiras do Subprojeto são: a Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, situada na localidade de Córrego; a Escola Municipal Dr. Hailton José de Brito, que se localiza na comunidade de Tauá; e a Escola Municipal Helmano e Humberto de Castro estabelecida na Fazenda Timbó, situada no município sede do campus universitário, Amargosa, Ba.

Entre as atividades que vimos realizando desde julho/2011, encontra-se a presente investigação que pretende analisar e investigar a forma que estão sendo trabalhados os diferentes materiais didáticos utilizados no ensino de Matemática e Ciências na única turma existente, que reúne 26 alunos da Educação Infantil, 1º., 2º., 3º., 4º. e 5º. ano do Ensino Fundamental. Os dados foram levantados através de observação participante (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.29) conversas informais com o professorregente e análise (documental) de materiais impressos (livros, kits didáticos, cartazes), etc.

O contexto da pesquisa

Estamos situados em uma escola do/no campo, com o regime multisseriado, localizada no município de Amargosa, no Recôncavo da Bahia. Este município apresenta um número considerável de escolas do campo que oferecem o ensino da multissérie, pois, em 2012, das trinta (30) escolas do Ensino Fundamental localizadas na área rural no município, vinte e três (23) funcionam em regime da multisserie⁵.

Sendo assim nos reportaremos a uma breve discussão introdutória sobre Educação do Campo e as Classes Multisseriadas. Estas, durante anos ficaram silenciadas e marcadas pelos paradigmas urbano-cêntricos que como consequência leva a secundarização do campo e na falta de políticas públicas, em todas as áreas. O abandono, juntamente com o silenciamento vindo das Universidades que tem se negado fortemente a considerar a sua importância, pois é praticamente inexistente pesquisas a cerca dessa temática, aliados com a defasagem do Ensino Público, e outros elementos contribuíram durante todo um período para a construção pessimista e preconceituosa das classes multisseriadas.

Silva (2004) preconiza que as classes multisseriadas, fazendo parte da escola formal no contexto do campo, recebem todas as influências, avanços, discriminações, bem como os impactos ocorridos no território.

Dessa forma “O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade” (ARROYO 2007 p.159), em que os profissionais de educação trazem as concepções

⁵ Fonte: Dados levantados na Secretaria Municipal de Educação local.

urbanas de ensino do modelo seriado e tentam aplicar no contexto das classes multisseriadas.

De acordo com Miguel Arroyo:

Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007, p.159)

Então, nesse sentido, um determinante da precariedade da Educação do Campo, segundo Arroyo (2007, p. 169) “é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo”.

Sendo assim, se os educadores tiverem conhecimentos de como vivem os seus alunos, os seus modos de vida, a sua realidade – nesse caso os alunos da roça –, se tiverem conhecimento dos períodos agrícolas, entre outros saberes decorrentes dessa especificidade, serão sensíveis a reconhecer e a trazerem para o ambiente escolar as experiências de seus alunos, proporcionando um conhecimento construído em meio à problematização, a criticidade e a inquietação.

Existem diversos agravantes que marcam as classes multisseriadas, entre as quais podemos destacar: educadores sem formação adequada; falta de materiais didáticos adequados ao contexto do campo e a multissérie; ausência de funcionários destinados à manutenção, limpeza e preparo de merenda, o que em muitos casos, gera sobrecarga de trabalho pra os docentes; espaços físicos inadequados e precários, não possibilitando um atendimento adequado aos alunos. Existe também uma forte limitação dos educadores a realizarem um trabalho diferente do que costuma ser praticado, um trabalho mais dinâmico, onde as atividades em sala ficam o condicionado e restrito aos materiais que a escola possui normalmente o quadro e o giz. Assim, os educadores acabam se submetendo a um currículo alienado, de origem urbano-cêntrica, pautado em um modelo distante de sua realidade. (BARROS, 2007; PEREIRA, 2005; HAGE, 2006).

Diferentemente do quadro de precariedade material que tem configurado a realidade das classes multisseriadas no Brasil (BARROS, 2007; HAGE, 2006; PEREIRA, 2005; SILVA, WOLFF & PAIM, 2008), a Escola Municipal Josaphá Marinho, onde fizemos a pesquisa, caracteriza-se por ser dotada de uma boa infraestrutura, materiais didáticos diversificados e relativamente abundantes, funcionário destinado a realizar os serviços gerais e preparo da merenda, oferta regular de merenda escolar e de transporte para professores e alunos e professor com formação, visto que possui graduação em Pedagogia e é pós-graduado *lato sensu* em “Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável do Semiárido Brasileiro” pela UFRB.

E é a partir dessas observações que nos despertaram o interesse de discutir como esses materiais didáticos têm servido para potencializar as aulas de Matemática e Ciências, e também como eles contemplam a realidade dos alunos visto que tal realidade coloca obstáculos para o trabalho pedagógico (CALDEIRA, 2009) em uma classe multisseriada. Apesar da existência desses materiais em sala, os mesmos não contemplam todas as necessidades da aula, pois o professor não teve nenhum tipo de formação para sua manipulação, ficando a sua utilização refém de sua experiência docente e de sua formação acadêmica, que é insuficiente no trato destas questões, pela pequena carga horária que os conteúdos de Matemática e Ciências ocupam na graduação em Pedagogia.

A importância de se trabalhar com os materiais didáticos como forma de potencializar o aprendizado.

Podemos definir os materiais didáticos como produtos pedagógicos utilizados na educação e especificamente, como material instrucional que se elabora com a finalidade didática, facilitando a relação professor-aluno-conhecimento.

A definição de material didático vincula-se ao tipo de suporte que possibilita materializar o conteúdo. Esta condição foi definida pelo historiador francês Chartier (2009, p.61-62) ao afirmar que o texto não existe fora da oportunidade na qual pode ser lido (ou possibilitar sua audição). Assim, o material didático, conjunto de textos, imagens e de recursos, ao ser concluído com finalidade educativa, implica na escolha de um suporte, impresso ou audiovisual ambos auxiliam a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem.

É possível a utilização de vários materiais que auxiliem a desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem, mas é importante salientar o papel do professor nesse processo, pois o mesmo deve ter cuidado ao utilizar tais recursos. O educador deve ter um propósito claro, domínio do conteúdo e organização para a utilização de tais materiais. De acordo com Souza (2007, p.110) “é necessário que o professor tenha conhecimento de como utilizar esse material, a simples apresentação dos mesmos não surtirá efeito algum, e sua utilização de forma indiscriminada produzirá o mesmo efeito negativo”. Sendo assim, ele não estando preparado pode haver um desequilíbrio no processo de ensino e de aprendizagem, dificultando e prejudicando a aquisição do conhecimento de seu aluno.

Os recursos didáticos precisam ser executados de forma planejada por parte do professor, que por sua vez deverá saber como utilizá-lo para alcançar o objetivo proposto por sua disciplina, o papel do mesmo é de suprema importância, ele tem que dispor de criatividade, ou até mesmo construir juntamente com seus alunos, pois com a manipulação desses objetos a criança tem a possibilidade de assimilar melhor o conteúdo.

Souza ainda postula que:

Deve ser entendido, porém que o professor não deve ter o recurso didático como o “Salvador da Pátria” ou que este recurso, por si só, trará o aluno á luz do entendimento do conteúdo. É importante que este professor tenha clareza das razões pelas quais está utilizando tais recursos, e de sua relação com o ensino - aprendizagem deve saber também, quando devem ser utilizados. Deve saber o que vai ensinar, deve buscar técnicas de ensino e dominar o conteúdo a fim de obter um ensino eficiente, deve estar preparado para situações adversas que podem interferir em seu trabalho organizando seu dia a dia, e sabendo de antemão quais recursos poderão ser utilizados na aplicação do conteúdo proposto. (SOUZA, 2007, p.111)

Dessa forma, o educador deve ter uma boa formação e interação com seus alunos, estimulando-os a irem alem da sala de aula, alem do que lhe são propostos dentro do ambiente escolar, os alunos tem que buscar mais sobre os temas que são sugeridos pelo professor, descobrirem como parte deste mundo globalizado, como

agentes ativos no processo de ensino, sabendo a devida importância de se adquirir determinado conhecimento.

Existem diversos tipos de recursos que podem ser utilizados nesse processo de ensino/aprendizagem, que pode ir desde o quadro branco, a o data show, que pode passar por jogos e chegar a uma pesquisa de campo. Alguns desses recursos que está muito presente na Escola Municipal Senador Josaphá Marinho, são os materiais concretos, oriundos de alguns programas nacionais que a escola possui. O auxílio desses materiais, e a manipulação dos mesmos nas aulas de matemática e ciências, mais precisamente, podem se tornarem essenciais para o desenvolvimento dos alunos possibilitando a eles envolver-se fisicamente em uma aprendizagem ativa.

A utilização dos materiais manipulativos oferece uma série de vantagens para a aprendizagem das crianças entre outras, podemos destacar: a) Propicia um ambiente favorável à aprendizagem, pois desperta a curiosidade das crianças e aproveita seu potencial lúdico; b) Possibilita o desenvolvimento da percepção dos alunos por meio das interações realizadas com os colegas e com o professor; c) Contribui com a descoberta (redescoberta) das relações matemáticas subjacente em cada material; d) É motivador, pois dar um sentido para o ensino da matemática. O conteúdo passa a ter um significado especial; e) Facilita a internalização das relações percebidas. (SARMENTO, 2010, p.4)

Portanto, a utilização do mesmo pode ser de grande potencialidade para a aprendizagem dos alunos, tendo em vista que o professor tenha claro seus objetivos com o material e saiba fazer a mediação entre a manipulação e o conhecimento que o aluno ira desenvolver com seu manuseio. Outros recursos que são usados para o ensino de matemática e ciências que estão presente no ambiente da escola são os livros didáticos, mas vale ressaltar um cuidado que o professor deve tomar com esses recursos, pois eles podem acabar virando uma forma de roteiro a ser produzido pelo professor, pois:

Para os vários atores sociais envolvidas com o LD no Brasil este item didático deixa muito a desejar, contudo tornou-se indispensável em sala de aula, estabelecendo o roteiro de trabalhos para o ano letivo,

dosando as atividades cotidianas de cada professor em sala de aula e ocupando os alunos em classe e em casa. (SILVA JUNIOR E RÉGNIER, 2007, p. 01)

Silva Junior e Régnier (2007) mostram que o livro didático deixa muito a desejar, mas acaba sendo um dos recursos pedagógicos mais utilizados pelos professores por ter um caráter facilitador e formador, pois passam a ser o único apoio dos professores para suprir suas deficiências de formação. Por tanto esse material tem sua importância e destaque entre os materiais didáticos, mas o professor devera possui um cuidado para não torna-lo uma espécie de currículo fixo a ser seguido e ter autonomia de fazer suas escolhas, assim como aponta Pretto (1985).

Os recursos didáticos nas aulas de ciências e matemática.

Em nossa pesquisa observamos que a Escola possui um acervo de materiais oriundos do *Programa Escola Ativa* e do *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD), além de outros materiais de Ciências, enviados pela Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica, da qual a Escola é participante.

Analisamos que os materiais oriundos do *Escola Ativa*, programa do governo Federal voltado para as escolas de classes multisseriadas, são variados e se constituem em materiais concretos para trabalhar pedagogicamente com matemática, conforme indicado na Tabela 01.

Podemos ver que a escola possui um ótimo acervo de materiais didáticos para se trabalhar com matemática, e é importante destacar a presença de vários materiais concretos.

O manuseio de materiais concretos, por um lado, permiti aos alunos experiências físicas à medida que este tem contado direto com os materiais, ora realizando medições, ora descrevendo, ou comparando com outros de mesma natureza. Por outro lado permiti-lhe também experiências lógicas por meio das diferentes formas de representação que possibilitam abstrações empíricas e abstrações reflexivas, podendo evoluir para generalizações mais complexas. (SARMENTO, 2010, p.3)

Tabela 01 – Materiais disponibilizados para o ensino de Matemática pelo Programa Escola Ativa – Escola Josapha Marinho, Amargosa-BA, 2012.

QUANT. DO KIT	MATERIAL
1 (um)	Ábaco vertical aberto
1 (um)	Material pedagógico dourado
1 (um)	Tangran
1 (um)	Jogo de números com pinos emborrachados
1 (um)	Jogo alfanumérico
1 (um)	Escala Cuisenaire
1 (um)	Jogo pedagógico bloco lógico
1 (um)	Jogo de xadrez
1 (um)	Kit com régua, esquadro, compasso e transferidor.

Fonte: Elaboração própria com base em pesquisa de campo.

Sarmiento ressalta a importância do material concreto, onde em contraste com muitas escolas públicas que não possui tais materiais. Diferente desta realidade, a Escola Municipal Senador Josaphá Marinho tem o privilégio de contar com eles. Mas com relação aos materiais de Ciências o programa deixa a desejar, pois de material concreto para trabalhar o ensino de ciências o programa traz apenas 1 (um) esqueleto humano.

Como foi dito anteriormente a escola possui outros materiais oriundos de programas governamentais como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica. Esse último voltado mais para o ensino de ciências, trazendo algumas revistas didáticas, livros, um galileoscope e cartazes.

É importante destacar que trabalhar com esses materiais pode trazer um grande ganho para a aprendizagem do aluno, principalmente em uma classe multisseriada.

Um mesmo material pode servir para a realização de diferentes atividades com diferentes níveis de complexidade visando objetivos diferentes em espaços e momentos diversos, por isso é importante

conhecer as possibilidades de uso buscando uma adequação aos interesses previstos no planejamento. (SARMENTO, 2010, p. 3)

Sarmiento (2010) traz outra potencialidade dos materiais concretos, em uma classe multisseriada esses recursos podem se tornarem fundamentais para se trabalhar com a turma toda, onde os mesmo possuem as características de se trabalhar com vários níveis de complexidade visando objetivos diferentes em espaços e momentos diversos, características do espaço pedagógico de uma classe multisseriada. Mas vale ressaltar que para acontecer a aprendizagem os materiais devem ser utilizados, e de forma correta. No caso da Escola Josaphá, pode-se perceber que estes dificilmente são utilizados. O professor alega que esses materiais, pouco contextualizam a realidade dos alunos, e que ele não possui uma formação adequada para manuseá-los. O mesmo sente a falta de formação que o capacite para a utilização do mesmo em sala de aula. Assim, Souza (2007) diz:

Mas, continuamos frisando que o professor deve ser bem formado para não utilizar esses materiais indiscriminadamente, pois, o uso inadequado pode trazer prejuízos para o processo de aprendizagem do aluno que não poderá ter uma formação a contento e o professor não obterá o objetivo a que se propõe. Este professor não deve utilizar um recurso didático apenas porque seja atraente ou lúdico, a utilização de qualquer recurso didático deve sempre estar em segundo plano, o professor sim que deve dominar o conteúdo e saber por que está utilizando determinado material concreto, deve estimular seu aluno a buscar maiores conhecimentos por meio de pesquisas. (SOUZA, 2007, p.114).

O trabalho em sala de aula com o auxílio dos recursos didáticos tem que contar com o preparo do educador, pois este é preciso de capacitação. Claro, a culpa não se remete apenas ao professor, mas sim em sua formação acadêmica, onde o mesmo não teve nenhum tipo de formação para a manipulação de tais materiais, ficando a sua utilização refém de sua experiência docente, em conversas informais com o professor da turma, foi visto que a única fonte de auxílio sobre esses materiais foi conhecida ainda no magistério.

Mas não podemos isentar os programas governamentais citados a cima de tal responsabilidade, os mesmos possuem o dever de capacitar os professores para a utilização de tais materiais.

Outros, a exemplo do xadrez, citado por um dos docentes da escola, não são usados por falta de preparo – apontando para possíveis limitações no processo de formação continuada que ocorreu no início da implantação do programa, em escola sede do município, durante dois dias. (SILVA *et. al.*, 2012, p. 06).

Silva (2012) traz limitações no processo de formação que esses programas oferecem, mas é valido considerar que nem a oportunidade de participar desse processo de formação o professor teve, pois não foi oferecido em nenhum momento. Com tais dificuldades, constatamos que mesmo a escola possuindo um excelente acervo de materiais concretos de matemática e ciências, os mais usados acabam sendo os livros didáticos, pois sempre os alunos e o professor recorrem a eles nas aulas e principalmente na hora das atividades, desperdiçando a chance de ter uma pratica pedagógica mais efetiva com o uso dos materiais concretos.

Conclusão

Percebemos ao longo da pesquisa que a escola esta bem servida de materiais didáticos, que apesar de ser uma escola no campo multisseriada que sofre com a falta de interesse dos governantes, ela esta bem equipada pela presença de programas governamentais no sentido de materiais didáticos, entretanto não significa que a escola esta desenvolvendo um ótimo trabalho com tais materiais trazido por estes programas. Pelo o contrario, o professor não consegue realizar um excelente trabalho pedagógico com os materiais que possui, chegando a ter materiais que nunca foram utilizados, porém a culpa passa a ser por falta de uma formação acadêmica e um apoio dos programas ao educador. O uso de materiais didáticos no ensino escolar deve ser sempre acompanhado de uma reflexão pedagógica quanto a sua verdadeira utilidade no processo de ensino e aprendizagem, para que se alcance o objetivo proposto, não ficando apenas a cargo da experiência do professor em sala de aula. Com isso concluímos que os materiais didáticos concretos são excelentes para o ensino de matemática e ciências em uma

escola do campo multisseriada, pois eles possuem uma dinâmica que se adapta ao espaço pedagógico das classes multisseriadas, entretanto o professor devera ter uma formação que o auxilie para a aplicação do mesmo, pois o efeito pode-se tornar negativo caso o professor não tenha esse preparo, ou o professor pode acabar não utilizando tais materiais como é o caso e assim ficando refém apenas dos livros didáticos.

Referências

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. In: **Caderno Cedes**, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE Salomão Mufarrej. Planejamento e organização do trabalho pedagógico das escolas multisseriadas: relatos de experiências de educadores do campo. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE - NORDESTE – EPENN, 19º, 2007, João Pessoa-PB, **Anais Eletrônicos**, UFPB, 2007.

SOUZA, Salete Eduardo de. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM. Maringá-PR, 2007.

PEREIRA, Ana Cláudia Silva. Lições da Educação do campo: um enfoque nas classes multisseriadas. In: HAGE, Salomão. (Org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. 1ª ed. Belém: Gutemberg, 2005, v. 01, p. 85-113.

PRETTO, Nelson de Lucca. **A Ciência nos livros didáticos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1985.

SILVA JUNIOR, Clovis Gomes da; REGNIER, Jean-Claude. Critérios de adoção e utilização do livro didático de matemática no ensino fundamental do nordeste

brasileiro. In: **ASI4, 2007, Castellon. 4e Rencontres Internationales: Analyse Statistique Implicative**, 2007.

SILVA, Ana Caline Alexandra; SILVA, Nilvânia dos Santos; OLIVEIRA, Maria José; LIMA, Geane Alves de. Programa Escola Ativa: uma proposta de ensino para uma melhor educação do campo. In: SEMINÁRIO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, I. **Anais eletrônicos** (CD-ROOM). Amargosa-BA, UFRB, 2012.

SARMENTO, Alan Kardec Carvalho. **A utilização dos materiais manipulativos nas aulas de matemática**. 2010.

ENSINO DE ELETROQUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: INFLUÊNCIAS NA APRENDIZAGEM NO NÍVEL SUPERIOR

Janiele dos Santos Pereira
janepereira32@hotmail.com

Creuza Souza Silva

Fernanda Maria Almeida dos Santos

Jorge Fernando Silva de Menezes

Palavras-chave: Ensino de Química – Eletroquímica – Ensino Superior.

Introdução

Segundo o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), se comparado a outros países, o Brasil ainda investe muito pouco na Educação Básica. O financiamento aplicado à remuneração dos profissionais de educação é insuficiente e tem reflexo direto na questão da qualidade, porque este financiamento resulta na baixa remuneração do professor, o que, por sua vez, leva os jovens a ingressarem em número cada vez menor nos cursos de Licenciatura. Naturalmente, isso provoca outro grave e, possivelmente, mais importante problema para o enfrentamento da baixa qualidade do ensino: a escassez de professores no Ensino Médio, especialmente nas disciplinas das ciências exatas e da natureza, sendo que é fundamental a qualificação de profissionais nas diversas áreas do conhecimento, para o processo de ensino e aprendizado de jovens em todo o país.

De forma geral, a carência de profissionais nas Ciências Exatas é abrangente, o que proporciona déficits no processo de educação de crianças e jovens. Nas cinco regiões brasileiras, faltam profissionais para ensinar na área de Exatas e Biológicas nas escolas públicas, principalmente no ensino médio. E é certo que para o desenvolvimento de todo país é de grande importância a oferta de educação para toda a nação. Pesquisas comprovam uma maior evasão do Curso de Licenciatura em Química no país devido à má valorização do profissional e também ao fato de que muitos alunos apresentam grandes dificuldades para o aprendizado durante o

curso. Eles classificam a Físico-Química como uma das disciplinas mais complicadas.

Mediante a carência de professores na área de Química, as dificuldades dos alunos em relação ao aprendizado desta disciplina e também ao escasso ensino de Eletroquímica no Ensino Médio, este trabalho visa analisar como a não abordagem do conteúdo Eletroquímica no Ensino Médio pode comprometer o aprendizado de discentes de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

Assim, espera-se contribuir para melhorar o aprendizado de química, desde o ensino médio à Universidade, tornando mais claras as dificuldades encontradas na abordagem da Eletroquímica, buscando melhores políticas de formação de professores de Química.

Objetivo

O presente trabalho visa analisar como a não abordagem do conteúdo Eletroquímica no Ensino Médio pode comprometer o aprendizado de discentes de Licenciatura em Química na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especificamente Investigar qual a área da Química que os discentes tomam como a mais complicada; pesquisar sobre o processo de formação dos professores na área de Ciências Exatas no Brasil, sobretudo na região Nordeste; indagar sobre como o processo de formação de professores de Exatas no Brasil pode interferir no ensino-aprendizagem de Eletroquímica; verificar as principais dificuldades encontradas pelos estudantes na aprendizagem de eletroquímica; analisar se há uma relação do mau aprendizado com o fato de os alunos terem estudado em escola pública ou privada e encontrar melhorias o ensino-aprendizagem de Eletroquímica, tanto no ensino médio como na universidade.

Método

Com a intenção de analisar como a não abordagem do conteúdo de Eletroquímica no Ensino Médio pode comprometer o aprendizado de discentes de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, foi necessário levantar dados qualitativos e quantitativos sobre a área de ciências exatas no país e, além

disso, algumas dificuldades encontradas para o ensino da eletroquímica. Após este levantamento, aplicou-se um questionário com aproximadamente 40 alunos de Licenciatura em Química da UFRB com que não estudou ou quem já cursou o assunto durante a graduação. No questionário, pergunta-se aos licenciandos se os mesmos estudaram este assunto ou não no Ensino Médio, a complexidade do assunto, se a falta das aulas de eletroquímica causa deficiência ou não no nível superior e também como a falta da abordagem do assunto pode estar relacionado com o ensino público ou privado.

Resultados

Através das pesquisas bibliográficas observa-se uma grande dificuldade de estudantes com a Eletroquímica, outro fato é a grande desistência de estudantes do curso de licenciatura em Química no país principalmente na região Nordeste, por isso a carência no mercado de trabalho destes profissionais. Com aplicação dos questionários, verificou-se que 64% dos discentes pesquisados não estudaram o conteúdo de Eletroquímica no Ensino Médio e nem sequer sabiam o que o conteúdo aborda. A partir dos dados, verifica-se um dado muito importante, entre os alunos que não estudaram eletroquímica (mais de 71%) era oriunda de escola pública.

Quando foram perguntados sobre a complexidade do assunto, 32% dos discentes julgaram o conteúdo fácil e 42% julgaram o assunto eletroquímica de difícil compreensão. Entretanto, continha no questionário uma questão com os princípios básicos de eletroquímica, envolvendo Oxirredução, 50% dos alunos nem tentaram responder, por julgar não saber resolver; 28% acertaram apenas metade da questão; e apenas 4% acertaram a questão.

E com relação à deficiência no ensino superior, 61% dos discentes declararam ter na universidade dificuldade em conceitos básicos de eletroquímica, devido ao fato de não ter estudado o conteúdo ou simplesmente não ter sido abordado com clareza no ensino médio.

Conclusão

Através da análise dos dados observou-se que a grande maioria dos estudantes de licenciatura em Química apresentam dificuldades em eletroquímica é proveniente de

escolas públicas, sendo considerável o percentual de alunos de escolas privadas que estudaram o assunto. Identificou-se que, verdadeiramente, a falta de abordagem do conteúdo de Eletroquímica no Ensino Médio prejudica o desempenho dos discentes do Curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Logo a falta de bagagem no Ensino Médio, vem a ser um dos problemas que afetam a desistência de discentes do curso.

Portanto, é certo que para o desenvolvimento de todo país é de grande importância a oferta de educação de qualidade para toda a nação. Para isto necessitamos de sérias políticas na formação destes futuros professores de Química, garantindo uma boa educação de base para todos, podendo assim amenizar futuros problemas no Ensino Superior.

Referências

- [1] RUIZ, A. I; RAMOS, M. R.; HINGEL, M.;. **Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas estruturais e emergenciais**. Relatório produzido pela Comissão especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio(CNE/CEB), maio 2007.

- [2] **Sinopse do Senso dos Profissionais do Magistério da Educação Básica-2003**, INEP/MEC, Brasília (DF), 2006.

- [3] FORGRAD, ANDIFES e ABRUEM. **Diplomação, retenção e evasão nos cursos de graduação em instituições de ensino superior públicas**. Comissão Especial de Estudos sobre Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras. SESu/MEC, Brasília (DF), 1997.

- [4] ATKINS, P e. JONES, L. **Princípios de Química: questionando a vida moderna e o meio ambiente**. Porto Alegre: Bookman. 2001. Capítulo 12.

- [5] VIEIRA, M. C.; MARCELINO JR, C. A. C.;. **A seleção de vídeos didáticos para o ensino de Química: o caso da Eletroquímica**. X Jornada de ensino e extensão-JEPEX. Recife, 18 a 22 de Outubro, 2010.

[6] SANJUAN, M. E. C. et al. Maresia: Uma Proposta para o Ensino de Eletroquímica. **Química Nova na Escola**. Vol.31, nº3, agosto de 2009

ATOS DO CURRÍCULO, FORMAÇÃO DOCENTE E POLÍTICAS PÚBLICAS

Barbara do Carmo Passos
passosbabi@yahoo.com.br

Fágna Gonçalves dos Santos
fagnaaguia@gmail.com

Jessica Santana Bruno
jessicabruno2@hotmail.com

Tamires Conceição Costa
thamirescosta06@yahoo.com.br

Palavras-chave: Educação – Concepção Curricular – Sujeitos históricos.

Introdução

Este trabalho resulta de estudos no grupo PET – UFRB e Recôncavo em Conexão. Tem como recurso metodológico leituras e discussões acerca do tema em questão em diversos momentos, objetivando analisar a relação entre as políticas curriculares e a formação de professores, bem como entender essa relação e sua importância nas propostas curriculares e a formação docente.

Resultados e Discussões

O sistema de educação superior brasileiro sempre foi pautado numa formação tecnicista constituída a partir de uma demanda qualificada de profissionais. No entanto, a educação nos últimos anos vem tomando novos contornos e concepções. Nessa perspectiva, a educação representa não apenas a construção técnica e profissionalizante, mas considera entre outros aspectos a educação cidadã de sujeitos críticos e construtores de sua história na sociedade.

A formação docente nos tempos atuais busca fornecer suporte as realidades e necessidades da população brasileira. Desse modo, as políticas curriculares que vem sendo desenvolvidas na área de formação de professores exerce um papel fundamental. Logo, reconhecer a importância dessas políticas curriculares faz-se necessário para que tenhamos como resultado professores cada vez mais atuantes e conscientes do seu papel na sociedade.

Nesse sentido faz-se necessário priorizar e criar condições para que o docente tenha uma formação de qualidade, mesmo quando este já se encontra em curso de suas atribuições.

Com o vigor das políticas públicas minimizaria os traços históricos que ainda insistem em perpetuar uma cultura de educação deficitária no país.

É explícito o quanto o currículo interfere na construção das práticas pedagógicas, uma vez que este é constituído a partir de mecanismos que selecionam o que é prioridade para a formação desejada. São relacionados nesse processo, as ideias e orientações de grupos sociais durante os percursos educativos a fim de definir e legitimar um determinado saber. Fica evidenciado que a construção do currículo para uma formação mais abrangente deve ser um processo com a participação de vários atores/autores com o propósito de inclusão sociocultural dos sujeitos.

Introduzir discussões sobre o currículo é indispensável, pois conhecê-lo é tomar consciência da sua própria formação, para tanto, faz-se necessário observá-lo enquanto uma construção social que tem em si o papel de formar sujeitos sociais e históricos conscientes de seu espaço e atuantes nas políticas e demandas coletivas, portanto “o currículo estabelece diferenças, constrói hierarquias, produz identidades” (SILVA, 1999, p. 12).

Segundo Macedo (2008), currículo é um artefato socioeducacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimentos, atividades, competências e valores visando uma “dada” formação, configurada por processos e construções constituídos na relação com o conhecimento eleito como educativo. (MACEDO, 2008, p.24)

Essa discussão nos leva a outras questões de grande relevância para a educação, como a formação docente. Tratar de currículo dos cursos de licenciatura é lidar também com problemas vivenciados pelos docentes na sua prática em sala de aula. Nessa perspectiva, a própria LDBEN¹ afirma, em uma das suas resoluções, que o processo de formação de professores precisa ser coerente com o que se espera de sua prática.

¹ Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, Lei 9394 de 20-12-94.

O currículo deve representar um referencial para seus estudantes, disponibilizando em suas disciplinas componentes que tenham pressupostos de temáticas atuais, estas, indispensáveis para seus alunos. Tal prática resultará na formação de professores mais conscientes e atuantes na sua área, com visão e experiências para trabalhar nas mais diversas situações, favorecendo assim, a formação de profissionais competentes e críticos.

Nota-se que a formação de professores nos ambientes acadêmicos envolve questões econômicas, políticas e culturais como coloca Moreira (2003), ainda nesses espaços devem ser considerados os fatores estruturais, bem como a elaboração de um currículo que consiga proporcionar para os estudantes uma formação de qualidade. O currículo evidencia-se para além de uma formação tecnicista, ele deve estruturar-se em um referencial formativo capaz de agregar os sujeitos socioculturais existentes.

Neste sentido, Macedo (2012) demonstra que a formação posta nos currículos aparece para suprir algumas tendências locais e globais, o que ele denomina de *glocal*, ou seja, uma formação que dê conta de temas externos e internos, proporcionando a esses sujeitos um desenvolvimento sólido e capaz de cumprir com as demandas da nossa sociedade.

Vale salientar que a ideia de formação aqui priorizada emerge da concepção de uma experiência curricular pautada na construção de conhecimentos a partir das práticas sociais, culturais e pessoais do indivíduo, possibilitando assim uma postura crítica e atuante no exercício da sua cidadania e na sua própria atuação pedagógica. Nesse intuito, Macedo (2012) afirma que a formação não é algo inerente da pedagogia, pois ele coloca que as variadas etapas da vida já nos proporcionam algum tipo de formação, tendo como exemplo, o campo da cultural e do trabalho, onde estes exercem negociações significativas.

Ainda com relação às estruturas sociais e culturais, Macedo (2012) supõe que a formação do sujeito pedagógico se relaciona de maneira intrínseca com o existencial e com o sociocultural. Diante disto, vale desconstruir o imaginário que coloca a formação como algo unitário, sem a participação de outros sujeitos e vivências da vida.

Nessa perspectiva, o currículo pensado apenas para a formação de sujeitos únicos, não revela e até segrega atores sociais, negligenciando assim, a importância dessa visão para a formação. Fazendo com que o sujeito assimile conteúdos distantes da sua realidade de vida e das suas pretensões de trabalho, um posicionamento que Macedo (2012) vai tratar como verdades e métodos de socialização/assimilação muitas vezes epistêmicos, pretensamente legítimos.

Portanto, o currículo não deve ser entendido apenas como um conjunto de disciplinas que expressam a visão de formação de uma determinada classe social, ele deve, principalmente, dar conta das necessidades atuais em que o Brasil se encontra, ou seja, o currículo deve corresponder à estrutura social, política e cultural da população a que se destina, de modo a problematizá-la e formar para a atuação social naquele contexto.

A organização do currículo deve ser algo realizado em conjunto com os envolvidos. Com isso, ele pode ser reconstruído a partir da participação destes, onde aconteça a problematização dos critérios e visões que estão sendo priorizados, fazendo com que os envolvidos passem a ser “atores-autores” da sua grade de formação. Portanto, o currículo deve ser entendido como um anexo de experiências e vivências dos estudantes seja dentro dos espaços acadêmicos ou fora. Embora o currículo constitua a representação de estruturas, este ainda assim conservar seu caráter inventivo.

A formação docente ao passar por questões epistemológicas, políticas e sociais deve ampliar a discussão para o âmbito do currículo enquanto uma construção social. Nesse contexto, o currículo deverá ser concebido com o intuito de formar profissionais conscientes da sua atuação e importância para a sociedade.

Portanto, vale salientar o quão importante é inserir-se nessa nova tendência de observar a formação, fazendo com que a dicotomia existente entre currículo e formação seja nula. A participação dos vários atores e autores tanto na construção dos currículos, quanto no processo de formação proporciona uma ampla dinâmica, fazendo com que esses processos não sejam algo dado, mas sim uma construção coletiva. (MACEDO, 2011, P. 73).

A formação de professores pautada nos aspectos individuais dos sujeitos, nas suas experiências e vivências contribuirá para a construção e fortalecimento da própria

identidade do profissional envolvido. Sendo assim, as instituições de ensino devem proporcionar para seus estudantes, durante a graduação, acesso às discussões e disciplinas que retratem a realidade das escolas no Brasil – um espaço de grande diversidade cultural, social e religiosa – para que a educação possa promover a democratização dessas diferenças, assim como o respeito entre todos.

Referências

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** . 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

JESUS. Rita de Cássia Dias P. de, NASCIMENTO. Cláudio O. C. **Educação tutorial de estudantes de origem popular**: Universidade e Recôncavo em conexão. Cruz das Almas: 2012

MACEDO, Roberto S. **Atos de currículo, formação em ato?** Ilhéus: Editus: Editora da Universidade Estadual de Santa Cruz, 2011.

MACEDO, Elizabeth, (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

O PIBID ENQUANTO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: NARRATIVAS DE PROFESSORAS INICIANTES

Maiane Santos da Silva Santana
maysantana2009@hotmail.com

Fábio Josué Souza Santos (Orientador)
fabio13789@yahoo.com.br

Palavras-chave: Política de formação docente – Iniciação à docência – Pibid.

Os debates em volta da formação dos professores não são recentes, mas nas últimas décadas eles tem tido uma crescente produção acadêmica (ANDRÉ, 2010). E uma das demandas colocadas por esses estudos é o de pensar no atendimento às necessidades do professor no início da profissão (GARCIA, 2009; NONO, MIZUKAMI, 2006). A realidade das licenciaturas, que já perdura há um longo tempo, incluindo o curso de Pedagogia, não oportuniza inovações e avanços que permitam aos professores iniciantes “enfrentar o início de uma carreira docente com uma base consistente de conhecimentos, sejam os disciplinares, sejam os de contextos sócio-educacionais, sejam os das práticas possíveis, em seus fundamentos e técnicas” (GATTI, 2009, p. 06).

A iniciação à docência corresponde aos primeiros anos de exercício profissional do educador. Geralmente este é um momento marcado por dúvidas e tensões, pois o profissional deve adquirir uma gama de aprendizados diferenciados, habilidades e desenvolvimentos em um pequeno espaço de tempo, para dar conta dos inúmeros desafios que o cotidiano profissional lhe coloca. É, portanto, uma fase extremamente importante e difícil dentro da carreira profissional docente, pois é a etapa do aprender a ser professor num contexto por vezes desconhecido e sem a parceria satisfatória de profissionais experientes (MARIANO, 2006).

De uma forma geral, o professor iniciante vivencia um fenômeno denominado por Huberman (2007) de *choque do real*. Entre as diversas reações dos professores diante desse *choque de realidade*, estão: a) a presença de sentimentos contraditórios – os ideais *versus* os reais; b) a fuga da realidade, tentando manter-se distante da situação presenciada; c) a comparação entre o exercício pedagógico efetivado e o planejado; d) a atribuição de culpa e autodepreciação pela qualidade da

prática desenvolvida; e) a aceitação da realidade concreta; f) a manutenção de equilíbrio e tentativa de manter a eficácia, ou seja, uma atuação competente; g) a renúncia a um ensino de qualidade; h) a manutenção de modelos de ensino que não consideram eficazes; i) a criação de impedimentos na tentativa de se afastar da escola, entre outras (NONO; MIZUKAMI, 2006; NONO, 2011).

Na esteira do movimento acima descrito, o Ministério da Educação (MEC) do Brasil implantou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Instituído em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid tem entre suas finalidades colocar o licenciando no chão da escola básica ainda durante a graduação para contribuir com sua iniciação profissional.

Diante da amplitude do Pibid¹ no cenário nacional e das especificidades que cercam a iniciação profissional docente, este artigo tem como objetivo investigar se o Pibid/UFRB tem contribuído com a iniciação à docência de seus professores egressos. A investigação constitui-se em um estudo de caso sobre o Subprojeto de Pedagogia integrante do Projeto Institucional aprovado pelo Edital de n. 02/2009 – Pibid, edição 2010-2012, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, e toma como sujeitos de pesquisa quatro alunas-bolsistas que participaram desse Subprojeto (já encerrado) e já estão seguindo a carreira docente. Para dar cabo à investigação aqui esboçada, me apóio em uma abordagem de pesquisa qualitativa (BOGDAN, BIKLEN, 1994), fazendo uso do método (auto)biográfico (DELORMONBERGER, 2011; SOUZA, MIGNOT, 2008), através da realização de entrevistas narrativas com as professoras iniciantes egressas do Pibid/Subprojeto de Pedagogia (BERTAUX, 2010).

Após efetuarmos a análise dos dados, podemos inferir que as entrevistadas consideram que o Pibid possibilitou que elas se aproximassem do contexto educacional, das especificidades do planejamento, da avaliação, da dinâmica da sala de aula e da prática pedagógica; que estabelecessem relações com os alunos; que percebessem as sensações do ser docente; e algumas se referem a aproximação que tiveram com algumas modalidades educacionais, como a

¹ Segundo dados fornecidos pela Capes, em dezembro de 2009 existiam 3.088 bolsistas Pibid no país; em 2012 esse número cresceu para 49.321 bolsas.

educação profissional e a Educação de Jovens e Adultos, etc. Esperança², por exemplo, lembra que o seu contato com a escola permitiu que ela refletisse sobre a realidade que encontrou na sala de aula, pensando nas necessidades educativas e sociais dos alunos e na elaboração de estratégias para atendê-las.

Perceber o aluno de perto, de saber lidar com o aluno da noite, porque é diferente. A questão das estratégias, porque são alunos grandes, alguns mais velhos que você. Então, ali a gente ficava meio que inseguros. Acho que o Pibid proporcionou esse estar da gente e refletir sobre isso. Como colaborar com esses alunos. Esse estar na sala de aula e refletir sobre isso. [...] Quer dizer, depois que saí do Pibid, não voltei para a sala de aula no noturno, mas se eu fosse atuar, eu já saberia em que chão eu estaria pisando. Mesmo que mude, mesmo que seja sala diferente e tal. Já ia com uma visão preparada, conhecendo um pouco deles (Professora Esperança).

Rogéria, por sua vez, relembra como utilizou os conhecimentos que adquiriu no Pibid em sua sala de aula. Ela desenvolveu uma série de aulas sob orientação referente ao desenvolvimento da leitura e da escrita para aplicar no projeto de iniciação à docência do Pibid. Quando esteve no contexto profissional, principalmente na atuação no projeto de reforço educacional (que focava na leitura e na escrita) ela já conseguiu fazer uma reavaliação de seu trabalho a partir do que ela já havia vivenciado no projeto, principalmente na efetivação das aulas.

Contribuiu. De fato contribuiu. Como eu já falei: o Pibid me ajudou muito no sentido de você conhecer um pouco do contexto. [...] A gente passou a compreender a relação do professor com o aluno. Também a questão de planejar, como você planeja, como fazer o planejamento direcionado para aquele público? Procurar metodologias, essa questão de estar dialogando, avaliação também, como estar avaliando. Tudo isso a gente viu no Pibid. E também na formação que a gente tem no curso base. Isso contribuiu na minha prática, porque precisei estar recorrendo a essas experiências anteriores do Pibid. Essa experiência vivenciada no Pibid através do

² Nomes fictícios escolhidos para garantir o anonimato das entrevistadas.

projeto me possibilitou estar melhorando, tornou melhor a minha prática [...]. Mas de fato, contribuiu nesse sentido de você saber o que é uma sala de aula, essa interação do aluno, de planejar, de avaliar, foi possível no Pibid na minha iniciação à docência (Professora Rogéria).

Marta, por sua vez, mesmo tendo ficado pouco tempo no programa, nos conta que a imersão no chão da escola possibilitou que ela enxergasse, com o auxílio da pesquisa, de uma forma crítica o que se passava naquele contexto: a dimensão burocrática da instituição educativa (que foi algo que ela se defrontou enquanto coordenadora), as relações sociais existentes nesse espaço pedagógico, as dificuldades cotidianas, as rotulações que são feitas aos alunos do noturno (turno em que frequentava a escola). Ela disse que por conta dessas experiências e conhecimentos que adquiriu com as atividades do Pibid, “não fui para a minha prática depois como coordenadora achando que a escola é um mar de rosas e sem informações. Mas sabendo lidar com essas realidades”. A fala da Professora Kátia sintetiza essas considerações:

Porque os estágios foram experiências muito rasas. Quando você vai para o Pibid, você tem um tempo maior para estar se dedicando, em como estar articulando mais essa experiência com outra pessoa, tive a experiência de estar planejando[...]. Considero também que o Pibid me ajudou muito, porque através do Pibid pude saber mais como é essa questão de avaliar, de planejar, essa relação com o aluno também. No Pibid conheci coisas que eu não sabia (Professora Kátia).

Portanto, o fato das docentes ressaltarem que o Pibid propiciou um contato com a escola, com os sujeitos que dela fazem parte, com a cultura institucional da escola, com as pesquisas sobre a prática docente e o contexto educacional como um todo; de terem organizado e aperfeiçoado práticas de avaliação e planejamento, o que é muito evidente nas falas das entrevistadas, são alguns dos elementos que nos permitem responder ao problema da pesquisa afirmativamente.

Contudo, as entrevistadas narram o que viveram no primeiro ano de experiência docente como professoras após egressarem do Pibid, mas em nenhum momento elas se reportam ao Pibid diante desse cenário. Só falam das possíveis contribuições do programa quando são questionadas na entrevista. Há um silenciamento em volta do Pibid e isso parece traduzir certa fraqueza do programa no preparo das bolsistas para a iniciação à docência, ou, pelo menos, na dimensão técnica da prática pedagógica. Além disso, a todo o momento em que falam do programa, elas repetem que a experiência prática que tiveram nas escolas foi pequena ou que permaneceram por pouco tempo no chão da escola. Dessa forma, há lacuna apresentada pelas ex-bolsistas no que diz respeito ao trato com a docência. Cabe considerar ainda que embora o Pibid esteja crescendo bastante nacionalmente, ele ainda se limita a um número restrito de licenciandos e que nem sempre terão a oportunidade de iniciar a docência ainda na graduação.

Considerando as características que são atribuídas a um bom programa de iniciação à docência conforme mencionadas por Garcia (2009), é importante nos atentar que na operacionalização do projeto dentro da escola pública ainda há problemas. Primeiro, pelas entrevistas realizadas, constatamos que não houve apoio da gestão da escola, muito menos, uma parceria e interação entre os professores experientes e os bolsistas de iniciação à docência.

Diante da análise das narrativas e da descrição das vivências das professoras iniciantes tanto no contexto do Pibid, quanto na experiência profissional, concluímos que o Pibid influenciou positivamente a entrada das licenciadas na carreira docente, mas não provocou fortes impactos nessa etapa da vida profissional das professoras.

Referências

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

BERTAUX, Daniel. *Narrativa de vida: a pesquisa e seus métodos*. Natal: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

DELORY-MONBERGER, Christine. Os desafios da pesquisa biográfica em educação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de. (Org.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente*. Salvador: EDUFBA, 2011. P. 53 – 58.

GARCIA, Carlos Marcelo. Los comienzos em la docencia: um professorado com buenos principios. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profeorado*, vol. 13, n. 1, p. 01-26, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina et al. Avaliação dos currículos de formação de professores para o ensino fundamental. *Estudos em Avaliação Educacional*. São Paulo, v.20, n.43, pag. 215-234, maio/ago. 2009.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, António (Org.). *Vidas de Professores*. Tradutores: Maria dos Anjos Caseiro e Manuel Figueiredo Ferreira. Porto: Porto Editora, 2007.

MARIANO, André Luiz Sena. *A pesquisa sobre o professor iniciante e o processo de aprendizagem profissional: algumas características*. In: 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006, Caxambu - MG. Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos, 2006.

NONO, Maévi Anabel. *Professores iniciantes: o papel da escola em sua formação*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

NONO, Maévi Anabel; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Processos de formação de professoras iniciantes. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 87, n. 217, p. 382-400, set./dez. 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2008.

PROBLEMATIZANDO A DIVISÃO INTELECTUAL DO TRABALHO FILOSÓFICO: UMA COMPREENSÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

Carla Oliveira
carlavanessa.lenteazul@gmail.com

Denise Magalhães

Palavras-chave: Filosofia – Ensino.

Introdução

Esta comunicação tem como objetivo a problematização da divisão intelectual do trabalho filosófico com vistas à compreensão da concepção de ensino de filosofia, pois a referida divisão implica na oposição entre o filosofar e o ensino de filosofia, entendendo este último como mera exposição da História da Filosofia, revelando, assim, uma compreensão pobre da atividade filosófica. Nesse sentido, nosso escopo dirige-se para a discussão do antagonismo entre o filosofar e o ensino de filosofia e de como esse antagonismo se justifica na divisão do trabalho filosófico. Revisaremos três críticas ao ensino de filosofia, a saber: de que o ensino de filosofia esteja subordinado à instituição escolar e ao Estado; de que o ensino seja tão somente um recurso de subsistência para os filósofos e, ainda, de que seja reprodução de conteúdos dissociada do ato filosofante.

O antagonismo entre o filosofar e o ensino de filosofia significa a incompatibilidade do ato filosofante com o ensino da filosofia. Tal concepção é sustentada por diversos filósofos da tradição e também amplamente reproduzida no âmbito acadêmico, dissociando e opondo a atividade de pesquisa filosófica da atividade de docência em filosofia. Nesse sentido, este trabalho pretende também problematizar a referida concepção, de modo a contribuir no debate citado com vistas a uma reflexão do que vem a ser propriamente o ensino de filosofia.

Desenvolvimento do problema

Primeiro, é preciso discutir o antagonismo entre o filosofar e o ensino de filosofia tendo como base a divisão intelectual do trabalho filosófico, justificada pela tradição filosófica. A divisão intelectual do trabalho filosófico organiza, necessariamente, a oposição entre o filosofar e a prática de ensino da filosofia, pois admite que existam

aqueles que produzem filosofia e aqueles que apenas reproduzem o que já foi produzido em termos de filosofia, que seriam aqueles que se dedicam à atividade do ensino. Existe nesta divisão uma clara hierarquia que privilegia uma atividade filosófica dita mais contemplativa em detrimento de uma atividade filosófica dita mais laboral, sendo que a diferença que aí se impõe também não se constitui espontaneamente, mas verifica-se ser produto intrínseco da divisão. O resultado direto da divisão intelectual do trabalho filosófico, seria o aparente antagonismo entre filosofar e ensinar filosofia, inferiorizando a prática docente em filosofia e revelando, por sua vez, um entendimento simplista sobre o ensino de filosofia.

É preciso também ter como objeto a crítica efetuada pela tradição de que o ensino de filosofia seria mera exposição da história da filosofia e, conforme isto, não engendraria o filosofar. Ora, esta crítica, observamos, complementa o antagonismo que aqui tomamos como aparente e é, assim, produto constituinte da divisão intelectual do trabalho filosófico. Amplamente defendida por filósofos que recusavam a atividade docente ou a realizavam a contragosto, essa crítica, de um modo geral, compreende um discurso particular que ignora a reflexão detida do conceito de história da filosofia.

A divisão intelectual do trabalho filosófico parte do elemento intelectual e se concretiza historicamente nos lugares ocupados por aqueles que a) se dedicariam exclusivamente à especulação filosófica e b) aqueles que se limitariam à atividade de ensino de filosofia. Sendo o elemento de referência para a divisão o intelectual, o qual se identificaria de imediato com a constituição da filosofia, a atividade docente é concebida distanciadamente de um fazer propriamente filosófico e, com base na suposta contradição entre *pensar* e *executar*, é apreendida opostamente como exclusivamente laboral em relação ao contemplativo.

A divisão intelectual do trabalho filosófico encerra um “espectro” de superioridade no qual se mede o legítimo em termos filosóficos como a atividade de contemplação, produzindo uma visão historicamente desigual sobre o ensino de filosofia, que seria uma mera atividade mecânica de reprodução passiva das ideias filosóficas. O antagonismo entre filosofar e ensino de filosofia é reiterado, nesse sentido, pela separação assimétrica das funções de pensador e professor. Mas, enquanto antagonismo fundado arbitrariamente, ele se mostra como aparente, pois se

realizaria um filósofo cindido em dois? Haveria efetiva atividade filosófica quando esta se dissocia em dois *modus operandi*? De antemão, pensamos que, se o ensino de filosofia fosse mero acidente dentro da filosofia, não seria uma realidade constante historicamente atestada, inclusive, pelos filósofos que a negam, conforme veremos mais adiante.

Todo este quadro apresentado é extremamente desvantajoso para a compreensão do que seja o ensino de filosofia, implicando, comumente, em um discurso simplista sobre o mesmo. Abordaremos em seguida as principais críticas que a tradição filosófica empreende ao ensino de filosofia e afirma desse modo, a divisão intelectual do trabalho filosófico.

Guillermo Obiols (2002) mostra, por exemplo, que filósofos como Abelardo, Schopenhauer e Etienne Gilson, suscitam a tensão entre a prática da filosofia e a possibilidade de seu ensino, concebendo o ensino de filosofia como algo que merece o desprezo ou como um mal menor em razão da prática solitária da produção filosófica, que seria excelente em si mesma. Ainda a partir da leitura de Obiols (2002) podemos identificar três críticas da tradição que expressam objetivamente a tensão supracitada, a saber: de que o ensino de filosofia nada mais seria que um falatório cujo objetivo é a transmissão passiva de conteúdos a partir da mera exposição da história da filosofia; depois, que o ensino de filosofia estaria, sem escapatória, subordinado à instituição escolar e ao Estado; e, ainda, que o ensino seja tão somente um recurso de subsistência.

Obiols destaca que, para o filósofo Abelardo, o ensino de filosofia não seria um ofício livremente escolhido por ser um fim em si mesmo, uma atividade que se basta em suas qualidades intrínsecas, mas um meio para um fim exterior. Para Abelardo o ensino de filosofia se assemelharia ao trabalho manual de arar a terra, ambos considerados despossuídos de nobreza.

Obiols nos traz também um trecho do filósofo Schopenhauer extremamente significativo para a discussão, no qual, Schopenhauer, com seu humor ácido, conclui categoricamente que filósofo não é professor de filosofia e elenca diversos aspectos negativos do que ele entende por ensino de filosofia. Privilegiando a figura do filósofo – que não é, em hipótese alguma, um professor de filosofia, ele afirma que este último não pensa por si mesmo, só reproduz pensamentos alheios (dos

filósofos, no caso), não podendo ser, portanto, aquele que filosofa. Para o filósofo Schopenhauer, o professor de filosofia faz profissão de fé em sala de aula: apenas expõe doutrinas filosóficas, as quais admite, em um sentimento de crença, como verdades que devem ser transmitidas. O filósofo ainda toma a atividade docente como um embuste, pois, segundo ele, o professor de filosofia quer parecer sábio sem o ser e o ensino de filosofia seria um ensino passivo no qual os estudantes seriam inertes receptores de conteúdos.

Não obstante os aspectos negativos expostos, Schopenhauer identifica como “o pior de tudo” a submissão do professor de filosofia à instituição escolar, cuja consequência seria o abdicar do pensamento em consideração à presença da autoridade institucional. Isto para o filósofo não teria escapatória, pois todo ensino de filosofia sendo desenvolvido em ambiente escolar, acadêmico, estaria fadado a esta realidade.

Ponderamos que estas críticas de Schopenhauer possuem validade e não podem ser ignoradas. Seria ingênuo desconsiderar que um professor pode assumir imposturas em sala de aula, que uma instituição acadêmica seja reguladora e que o ensino pode defeituosamente se realizar como mera transmissão de conteúdo, porém, ainda mais ingênuo, defendemos, seria acreditar na cisão entre professor e pensador da filosofia e achar que este último está imune de erros. A nossa avaliação do discurso de Schopenhauer se dirige, assim, para aquilo que está implícito, mas que fundamenta o seu posicionamento: a divisão intelectual do trabalho filosófico. O antagonismo defendido pelo filósofo entre aquele que pensa propriamente a filosofia e aquele que a reproduz, é corolário da sua divisão de funções na atividade filosófica e não pode ser entendido como um dado.

Outro pensador trazido por Obiols é o Etienne Gilson, que também possui uma visão depreciativa do ensino da filosofia, afirmando ironicamente que, ser professor talvez não signifique filosofar, “mas ao menos estará falando de filosofia” (GILSON *apud* OBIOLS, 2002, p. 91).

Obiols constrói, então, observações acerca da concepção de ensino dos três pensadores em questão a partir dos três aspectos de crítica expostos mais acima. Primeiro, o autor identifica que “em todos os casos, ensinar significa fundamentalmente falar, isto é, expor ante um auditório.” (OBIOLS, 2002, p. 92), o

que considera uma concepção bastante estreita do ensino. Nota também que “o desprezo do filósofo pelo ensino da filosofia deriva de imaginário condicionado pela instituição escolar ou pela organização estatal” (OBIOLS, 2002, p. 92). E, por fim, correlato aos pontos anteriores, o tratamento do ensino de filosofia simplesmente como um meio para a subsistência.

Reflexões finais

Diante deste quadro desanimador, referente ao que determinados filósofos compreendem por ensino de filosofia, Obiols apresenta-nos outra visão da relação filosofiaensino, sustentada também na tradição filosófica: “Com efeito, já desde Sócrates uma longa tradição enfatiza a estreita ligação entre a filosofia e seu ensino” (OBIOLS, 2002, p. 94). O autor relata que a filosofia fora concebida por muitos filósofos enquanto uma forma de pedagogia, que não dissocia a produção e o ensino filosófico. Assim, temos a ideia de “escola filosófica”, a relação “mestre-discípulo” (cf. OBIOLS, 2002, p. 94) cujas origens se confundem com a própria origem da filosofia. Outro elemento a ser considerado é que, com o aparecimento das universidades na Idade Média, a filosofia teve neste espaço lugar privilegiado para a sua produção.

Por ora, concluímos a apresentação das considerações de Obiols mencionando o pensamento do filósofo espanhol José Gaos sobre o ensino de filosofia. Para Obiols, a concepção de ensino de filosofia de Gaos é uma caracterização de como o ensino e a aprendizagem estão integrados com a produção filosófica.

Primeiro, o pensamento pedagógico de Gaos constitui um posicionamento crítico sobre a cisão entre ensino e pesquisa em filosofia evidenciando o trabalho enquanto uma realidade de ambas as atividades, lhe ressignificando, por conseguinte, como processo de criação, em contraponto à noção simplória de meio e mal menor em relação à contemplação que bastaria a si mesma e estaria excluída de qualquer exercício laboral.

O ensino de filosofia, conforme Gaos, não é algo passivo e carente de produção filosófica: trabalho filosófico significa construção e, para construir, é preciso autonomia de pensamento. Dessa forma, conceber o ensino de filosofia como atividade de reprodução é, no mínimo, um contrassenso. Diferentemente da defesa

do exercício solitário da contemplação, o ensino de filosofia encerra um trabalho de aprendizagem que, necessariamente, é coletivo, proporcionando o confronto direto de ideias e alargando assim, as possibilidades de criação.

Referências

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002. (Coleção filosofia e ensino)

A EXPERIÊNCIA DO PIBID NA ÁREA DE HISTÓRIA: O ESTUDO DE CASO DA ESCOLA EDVALDO BRANDÃO CORREIA

Wellington Castellucci Junior
wcastellucci@yahoo.com.br

Palavras-chave: História – conhecimento – aprendizagem.

Introdução

Quando decidi participar do processo seletivo, por meio de edital do PIBID, com um Subprojeto de intervenção à iniciação à Docência na área de História, ainda não reunia um conhecimento prévio acerca da importância de tal projeto e menos ainda dos seus resultados práticos. Era preciso, portanto, reuni melhores informações sobre o pensar um projeto de iniciação à docência e mais, de que maneira poderíamos apresentar, na Escola Pública, oficinas e outras atividades cujos principais objetivos fossem contribuir para a redução da evasão escolar, a melhoria da qualidade do ensino e, ao mesmo tempo, introduzir nossos alunos no mundo do trabalho do Colégio Público.

Dessa maneira, nosso primeiro passo foi fazer uma leitura cuidadosa do projeto e saber pormenorizadamente do seu histórico na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e no Brasil. Isso era um passo fundamental para sabermos de que maneira um subprojeto na área de História poderia contribuir e acrescentar ao Projeto mais amplo da Instituição algo que ainda faltava: justamente um projeto Iniciação à docência em História, cujo curso dessa área de conhecimento está localizado na cidade de Cachoeira, onde funciona o Centro de Artes, Humanidades e Letras da UFRB.

Pois bem, nesse resumo expandido apresentaremos algumas questões que nortearam a elaboração do nosso Subprojeto em História, a sua relação com o ensino público e as condições materiais de produção do conhecimento em nossa área. Em seguida, expomos resultados parciais das nossas atividades executadas no Colégio Estadual Edvaldo Brandão, onde o subprojeto é desenvolvido.

Pensando o ensino de História na Escola Pública.

Durante os mais de vinte anos de ditadura militar no Brasil (1964-1985), o ensino de História - assim como as outras áreas de Ciências Humanas - foi vítima de uma série de distorções, censuras, proibições e submetido a um discurso único, o qual era publicado mediante autorização dos censores do sistema autoritário. Após mais de vinte anos de retomada do regime democrático ainda há muito que transformar na nossa área de conhecimento.

Começamos por afirmar a imensa distância entre o conhecimento que é produzido nas academias e aquele lecionado nas séries iniciais, no ensino fundamental e médio, principalmente na escola pública. Atualmente, esse processo de transmissão do conhecimento não se deve especialmente ao despreparo dos profissionais que hoje atuam na área de História, posto que nos dias atuais boa parte deles é oriunda das licenciaturas e bacharelados na referida disciplina.

Por isso, a nosso ver, o problema central não está na falta de competência acadêmica e compromisso dos profissionais da área, ainda que possamos aqui destacar que há ainda um percentual relativamente pequeno de professores que atuam na área de História sem a devida formação. A questão está centrada em três aspectos que gostaríamos de expor rapidamente em um breve histórico.

Em primeiro lugar está a editoração dos livros didáticos trabalhados em classe. No curso do período ditatorial os livros didáticos apresentavam uma perspectiva histórica voltada para a valoração de personalidades, os chamados “vultos da História”, induzindo aos mestres uma maneira de ensino condicionante; ou seja, não se tratava de aprender os processos históricos e as ações humanas, mas tão somente de gravar nomes de presidentes e de outras personalidades, além de datas cívicas destacadas em cada capítulo daquilo considero importante de se armazenar. Assim, as gerações formadas naquela época, longe de ter uma formação crítica do mundo real, no qual estavam inseridos, conviveram com um ambiente acrítico, cujos princípios de *ordem e progresso* eram apenas lemas a serem seguidos cegamente e sem nenhum tipo de contestação.

Em segundo plano foi constatado nesse período uma acentuada ausência de profissionais qualificados para atuarem nas áreas de humanas, além da drástica redução da carga horária nas disciplinas de História, Geografia, Sociologia, Filosofia, quando não foram excluídas totalmente da grade curricular. Como em grande

medida essas disciplinas eram ministradas no ensino superior sob a supervisão e constante fiscalização dos agentes do governo não havia margem para uma formação pautada em bases críticas e do livre pensar. Ademais, para formar profissionais rapidamente e sem suposto senso crítico, a ditadura militar criou o curso de Estudos Sociais como forma de substituir as duas licenciaturas plenas de História e Geografia.

Com efeito, o que foi constatado durante o período militar e imediatamente posterior a ele foi a perda completa, para não dizer o desprezo, da importância das disciplinas de humanas nas séries iniciais e nos primeiro e segundo graus. Para completar o quadro desolador e de desânimo, a perda constante de poder aquisitivo por parte dos professores resultou na ausência de interesse de profissionais para atuarem no magistério, principalmente nas séries iniciais, o que promoveu, quando não a falta de professores, a ocupação das cadeiras pelos chamados professores “leigos”.

Atualmente esse quadro vem se modificando com o ingresso sistemático de profissionais qualificados na área de História em substituição daqueles que se aposentam. Do ponto de vista da formação, portanto, temos um cenário bastante otimista e satisfatório para a possível construção do conhecimento e do saber. Quais as dificuldades então que, a nosso ver, tem dificultado a aprendizagem em nossa área e o interesse dos alunos na disciplina História? Parece que três questões centrais têm definido as dificuldades de aprendizagem no âmbito escolar, a saber: a produção dos livros didáticos, as condições materiais de vida do alunado e as políticas públicas voltadas para a melhoria da escola e promoção do alunado.

No que se refere aos livros didáticos, podemos dizer que houve melhora, porém os livros comercializados ou oferecidos gratuitamente nos colégios ainda estão muito aquém daquilo que sonharíamos para a plena construção do conhecimento em nossa área. Primeiro porque esses livros continuam marcadamente voltados para os grandes eventos e processos históricos completamente distantes da realidade social, econômica, política e cultural dos alunos que muitas vezes não tem a menor noção da importância, por exemplo, de Henrique XVIII na sua vida cotidiana. Dito de outra maneira, os livros didáticos teriam de realizar uma operação historiográfica que levasse o alunado a partir da sua história de vida como reflexão inicial para a construção maior dos conceitos sobre o que é História e para que ela serve.

Em segundo plano não podemos deixar de considerar como fator significativa as condições materiais de existência dos alunos. Há que se repensar o período de permanência dos alunos na escola, se quisermos, de fato, que os alunos consigam aprender criticamente conteúdos que lhes serão cruciais para a sua formação profissional. E aí é que encontramos o primeiro obstáculo: as disciplinas de humanas continuam com carga horária muito baixa em relação a outras consideradas “mais importantes” para o conhecimento dos alunos. Enquanto disciplinas como matemática, português, Ciências, Química e Física são os “carros chefes” da grade curricular, História acumula apenas duas horas aulas por semana. Ou seja, além de poucas horas/aula, os professores de História chegam as vezes a acumular dezesseis turmas para cumprir obrigatoriamente uma jornada semanal de quarenta horas.

Finalmente, em terceiro plano, há que se considerar as políticas públicas para a promoção dos alunos matriculados em escolas públicas. Infelizmente, na maior parte das escolas públicas brasileiras não encontramos condições adequadas de trabalho e o estímulo à permanência no seu ambiente torna-se raridade. Os altos índices de evasão escolar comprovam não só o estado de desânimo que abate professores e alunos, mas impõe a necessidade de mudanças radicais nas condições estruturais da escola pública se quisermos reduzir a evasão e o analfabetismo.

Ao focarmos nossa proposta em uma Escola Pública, situada na cidade de Cachoeira, tivemos a oportunidade de experimentar aspectos descritos acima e trazer à tona dimensões da vida escolar para propor contribuições de melhoria na escola por meio de um projeto de Iniciação à Docência, o Pibid.

A experiência do PIBID no colégio Edvaldo Brandão

A Escola Estadual Edvaldo Brandão Correia, localizada no município de Cachoeira, foi fundada em 12 de setembro de 1979, quando teve uma aula inaugural. De acordo com os relatos de professores mais antigos da Instituição, ela surgiu como uma necessidade de alocar mais estudantes da região, uma vez que o Colégio Estadual de Cachoeira encontrava-se lotado. Desta forma, o curso de 1º grau foi criado no Edvaldo Brandão para redistribuir esse fluxo intenso de alunos.

Decorridos trinta e quatro anos de sua existência, a Escola Edvaldo Brandão foi escolhida para acolher o nosso Subprojeto em História do PIBID. Desse modo, nossa primeira missão foi elaborar algumas estratégias de observação e levantamento de dados para a produção de um quadro diagnóstico escolar. Assim, colhemos entrevistas com professores e diretores que estiveram à frente da Escola Edvaldo Brandão em anos passados, além daqueles que hoje atuam na escola e os alunos. Documentos oficiais também nos foram úteis para o quadro analítico.

Além da estatística, também buscamos entender os horários de funcionamento para pormos em prática as nossas atividades em conjunto com os professores supervisores. No ano de 2012 a Escola Edvaldo Brandão Correia funcionava em três turnos: matutino, vespertino e noturno. A escola contava na época com um total de 475 alunos, dos quais a maioria se encontra no turno matutino. O critério utilizado para a divisão dos alunos entre as salas de mesma série é a idade.

Durante as nossas observações feitas *in loco* constatamos que o perfil da maior parte do alunado era procedente da zona rural e havia um índice muito elevado de evasão escolar em todas as séries. Foi com base nessas constatações que buscamos levar alguma contribuição na área de História para tentar, senão sanar totalmente esse quadro, ao menos reduzir os índices constatados a partir de atividade que apresentamos a seguir de modo sucinto.

A primeira atividade que elaboramos como forma de atrair o interesse do alunado foi a execução de uma oficina/seminário, cujos temas giraram em torno do seguinte: O que é História? Nessa atividade buscamos expor, de forma lúdica, a maneira como os historiadores produzem um livro didático; o que são fontes históricas e seus exemplos; para que serve estudar História e a sua relação com a nossa vida cotidiana?

Outra oficina desenvolvida são as visitas guiadas aos Museus e Arquivo do Município de Cachoeira. Na maior parte das vezes o surpreendente é que grande parte do alunado, embora seja residente no município, nunca havia visitado um Museu. Estão programadas ainda as sessões de curta sobre o que é História; Oficinas sobre a História da fotografia e memória, além de outras atividades desenvolvidas no âmbito da escola e em determinados espaços da UFRB.

As atividades aqui pensadas tem o objetivo de aprofundar conteúdos sobre a História, fazer com que os alunos possam se sentir sujeitos históricos e capazes de transformar a sua realidade por meio de ações concretas. Ademais, ao estimularmos a frequência dos alunos em Arquivos, Museus e no próprio espaço da Universidade, pretendemos estreitar esse largo espaço existente entre Instituições formadoras de ensino superior e o público das séries iniciais, fundamental e médio.

Apresentamos aqui, de maneira abreviada, as razões pelas quais fomos levados a pensar e submeter um subprojeto na área de História ao Programa de Iniciação à Docência da Capes, bem como os seus resultados parciais. Outras ações vêm sendo desenvolvida na Escola Edvaldo Brandão e temos plena convicção de que se elas não são capazes de impactar favoravelmente os índices de reprovação e evasão escolar, ao menos tem servido de estímulo para que os alunos frequentem com maior regularidade a escola e tenham noções sobre conceitos básicos do conhecimento em História.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS QUANTO ÀS PERSPECTIVAS DE FUTURO PROFISSIONAL DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA LOCAL

Lucas Guimarães Barros
lucas_gbarros@ig.com.br

Glênon Dutra
glenon.ufrb@gmail.com

Palavras-chave: Ensino Médio – Representações Sociais – Escola pública.

Introdução

O Ensino Médio foi sempre marcado por diversas reformas e alterações na legislação que buscavam atender às necessidades presentes da sociedade brasileira. Dentre essas reformas, destacam-se as reformas ocorridas nos anos 90, quase duas décadas após a reforma que 1971, que transformou o então Ensino Secundário vigente em um ensino técnico. Com isso, esperava-se que fosse implantada na sociedade brasileira uma formação voltada para a profissionalização da população (SPARTA; GOMES, 2005, p. 47). Na prática, ainda há uma dificuldade em conciliar os objetivos da educação básica, visto que “O Ensino Médio não é nem porta para o Ensino Superior e nem chave para o mercado de trabalho, embora seja requisito tanto para a graduação superior como para a profissionalização técnica” (CURY, 2002, apud FERREIRA, 2011, p. 510). Embora a legislação explicita a finalidade do Ensino Médio, observa-se uma grande ênfase em preparar o aluno para o vestibular em detrimento das outras finalidades. O indivíduo passa a compreender o período que permanece no Ensino Médio como simplesmente uma etapa que tem um prazo para iniciar e finalizar, cujo único objetivo é a vaga na universidade. Esta visão muitas vezes acaba sendo reflexo da própria prática de ensino, voltada à resolução de problemas de vestibular e técnicas de fixação do aprendizado ao estilo da “decoreba”. Observa-se a mesma visão, em muitos casos, em livros didáticos cuja abordagem mecanicista e exaustivamente técnica transforma o aluno num indivíduo movido pela “técnica” do decorar das fórmulas e memorização de conceitos, com vistas a ser aprovado pelo exame vestibular. Seguindo essa sequência, durante a sua passagem pela escola, o aluno possui reais chances de entrar em cursos superiores tradicionais, por exemplo, ou mesmo

optar por outra carreira. Entretanto, uma vez que ingressa no Ensino Superior e inicia o curso, surge uma nova preocupação que aflige muitos estudantes: a consistência da escolha do curso, que resulte num bom desempenho acadêmico e boa escolha profissional, correspondendo às suas expectativas de ascensão profissional.

A maioria das pessoas pode realizar escolhas de carreira conhecendo muito pouco sobre a totalidade das implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades. Não existe uma preocupação sistemática da escola ou da família em ensinar filhos ou alunos habilidades de tomadas de decisão. (...) Pode resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos em períodos posteriores da vida profissional, muitas vezes incapacitando-os para a formulação de projetos profissionais consistentes (BARDAGI, et al, 2003, p.154).

Neste caso, a falta de orientação profissional durante sua passagem pela escola pode provocar no estudante uma desilusão com o curso para o qual ingressou, e provavelmente num futuro próximo, a evasão do curso.

Objetivo

Traçar o perfil do aluno da escola pesquisada, com relação às suas perspectivas sobre o seu futuro.

Metodologia

As mudanças tecnológicas ocorrem velozmente na sociedade do século XXI, o que demanda mão de obra qualificada e apta para ocupar serviços que exigem graus de escolarização e profissionalização cada vez maiores. Nesse ambiente de transformações e evolução tecnológica, marcado muitas vezes pela desigualdade social e pelos baixos indicadores de qualidade de vida, uma das maiores preocupações – se não se constituir a maior – do jovem na escola se diz respeito ao seu futuro. As obrigações e responsabilidades que os aguardam e as que já são assumidas no presente constituem-se fonte de preocupação primária (ARIOTTI, 2007, p. 271). Isso faz com que muitos alunos atribuam à escola o papel de lhes

assegurar uma formação que permita construir um futuro promissor através da experiência vivida no ambiente escolar.

Entretanto, segundo OLIVEIRA (2010), a escola torna-se ineficiente para alcançar o objetivo formativo na educação dos seus alunos, visto que:

[...] A velocidade das mudanças tecnológicas no trabalho [resultam] na impossibilidade das escolas renovarem seus equipamentos na mesma velocidade que as empresas. [...] Oferece-se aos jovens uma formação aligeirada por meio de cursos inconsistentes do ponto de vista profissional e tecnológico, pois não fundamentam as operações práticas em uma visão social e nem em uma base científica adequada. (OLIVEIRA, 2010, p. 273)

Já sob um ponto de vista geral, a formação do indivíduo constitui-se como um desafio objetivo e com a ressalva de que a mesma, necessariamente, não deve ser objetiva do ponto de vista profissional, mas muito mais ampla e profunda do que a que é demandada pelo mercado de trabalho (ZIBAS, 2005, p. 29).

Para efetuar a coleta de dados da pesquisa qualitativa, foi elaborado um questionário contendo 25 questões (11 abertas e 14 fechadas). Dentre algumas das vantagens do uso desse instrumento para coletar os dados, encontra-se: i) a inclusão do maior número de sujeitos participantes da pesquisa; ii) a economia de pessoal necessário à aplicação do questionário; iii) a liberdade do sujeito da pesquisa para responder às questões, usando a linguagem própria ao emitir suas opiniões (MARCONI; LAKATOS, 2003, p. 202-204).

Uma vez elaborado o questionário, partiu-se para a validação do mesmo. Conhecido também como pré-teste, a validação contempla a fidedignidade (possibilidade de obtenção dos mesmos resultados caso o instrumento seja aplicado por outra pessoa) e validade (relevância dos dados coletados para o objetivo da pesquisa) do instrumento de coleta de dados, cujo objetivo é encontrar possíveis erros presentes no questionário, que podem comprometer as respostas. Para a validação, foi escolhida uma turma de outra escola pública da cidade e o questionário foi aplicado.

Resultados

O nível de escolaridade dos pais dos alunos ficou em 62% para os níveis: “não frequentou a escola, ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo”. Apenas 21% dos pais possuem Ensino Médio na faixa de incompleto a completo. No caso das mães, o percentual de “não frequentou a escola, ensino fundamental incompleto e ensino fundamental completo”, foi de 65%. Para o “Ensino Médio incompleto e completo”, o percentual correspondeu a 27%.

No quesito “importância de passar pela escola”, as respostas encontradas foram agrupadas em quatro categorias. 1) Ascensão profissional. Quase metade dos estudantes associou a passagem pela escola à perspectiva de mercado de trabalho: arranjar emprego, ser competitivo, ter um bom emprego; 2) Formação moral e cívica. Muitos alunos atribuíram a passagem pela escola a uma educação moral, onde a ética e a cidadania são fatores valorizados e trabalhados no ambiente escolar. Sendo assim, o aluno conclui o Ensino Médio com uma boa “base” moral; 3) Conhecimento. Muitos alunos responderam que a funcionalidade da escola reside em “transmitir conhecimento”, porém, não foram apontadas as implicações práticas dessa opção; 4) Curso Superior. Outros estudantes atribuíram à escola a função de preparar para o vestibular.

Do total de alunos pesquisados, 86% assinalaram a opção “Estudar” no questionário no quesito “o que fazer após a conclusão do ensino médio”, enquanto 14% assinalaram a opção “trabalhar”. Em seguida, foi perguntado sobre qual carreira de estudos seria seguida e a totalidade dos estudantes assinalou a opção estudar na universidade. Isso reforça a ideia de que há um grande interesse em ingresso no ensino superior por parte dos estudantes devido às perspectivas de uma boa profissão estar ligadas muitas vezes ao ensino superior, exigindo que o estudante permaneça estudando por mais alguns anos com o intuito de sair com uma habilitação para o mercado de trabalho. Quanto à escolha da instituição de ensino superior, cerca de 70% dos alunos escolheram as universidades federais presentes no estado da Bahia: a UFRB (Universidade Federal do Recôncavo da Bahia) ficou em primeiro lugar; a UFBA (Universidade Federal da Bahia) ficou em segundo lugar e a UNIVASF (Universidade Federal do Vale do São Francisco) ficou em terceiro lugar. As universidades estaduais somaram 26% das escolhas feitas pelos estudantes.

Já no quesito “formação recebida na escola”, quase 60% dos alunos se mostrou insatisfeitos com a formação recebida na escola. Na opinião deles, as condições precárias da escola pública, as interrupções das aulas por motivos de greves e paralisações, além da falta de rigor no ensino foram os principais motivos apontados pelos estudantes que se mostraram insatisfeitos com a formação. Muitos estudantes afirmam recorrer a cursinhos para complementar a formação que permitam um desempenho suficiente para entrar na universidade. Outros estudantes apontam também o baixo desempenho nas provas e vestibulares, eliminando o estudante da concorrência por uma vaga na universidade.

Conclusões

Percebe-se que, mesmo com a falta de orientação profissional, os estudantes acreditam na escola como agente garantidor do seu futuro e querem continuar os estudos na universidade. Essa falta de orientação pode ainda resultar numa escolha errada de curso, levando o aluno à frustração e abandono do curso superior. Os alunos têm a escola como um local onde compartilha-se diversos saberes necessários à formação de uma identidade cidadã, bem como prepará-los para o mercado de trabalho, sem necessariamente atuar nele após a conclusão do Ensino Médio, mas conceder ao indivíduo condições suficientes para conseguir uma vaga na universidade. Boa parte dos estudantes pretende disputar uma vaga em universidades federais. Esse fato chama a atenção tendo em vista que as federais situadas no estado da Bahia (UFRB, UNIVASF e mais recentemente a UFBA) utilizam a nota do ENEM como critério de seleção para entrada na graduação. Nas universidades estaduais, apenas uma universidade (UEFS) ainda opta pelo vestibular tradicional como etapa da seleção. As demais universidades estaduais adotaram o ENEM como nota parcial para composição da nota total (UESB, UNEB), bem como outra universidade estadual (UESC) adotou o ENEM como prova da primeira fase.

Para essa pesquisa, 37 estudantes responderam ao questionário. Alguns fatores comprometeram a aplicação do questionário, e, conseqüentemente, redução da amostra para a pesquisa, dentre eles: a ausência dos alunos escolhidos da amostra; esquecimento – vários alunos que levaram o termo de consentimento para casa não

trouxeram de volta o documento lido e assinado pelos pais ou responsáveis; durante a escolha da amostra, algumas salas estavam ocupadas com a aplicação de provas; algumas atividades realizadas pela escola e problemas de reposição devido à greve dos professores ocorrida anteriormente.

Referências

ARIOTTI, N.A.F.; SOPELSA, O. A significação do ensino médio para os jovens alunos. **Revista Roteiro**, Joçaba, v.32, n.2, p.265-190, jul./dez. 2007.

BARDAGI, M.P.; LASSANCE, M.C.P; PARADISO, A.C. Trajetória Acadêmica e Satisfação com a Escolha Profissional de Universitários em Meio de Curso. **Revista Brasileira de Orientação profissional**. Ribeirão Preto, v. 4, p. 153-166, jun. 2003.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

FERREIRA, E.B. Ensino Médio no Brasil: do direito a sua universalização. **Revista Linhas Críticas**. Brasília, v.17, n.34, p.507-525. Set/dez.2011.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª edição. São Paulo: Atlas, 2007.

OLIVEIRA, D.A. O ensino médio diante da obrigatoriedade ampliada. Que lições podemos tirar de experiências observadas? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v.91, n.228, p. 269-290, mai/ago. 2010.

SPARTA, M.; GOMES, W.B. Importância Atribuída ao Ingresso na Educação Superior por Alunos do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**. Ribeirão Preto, v.6, n.2, p.45-53, mar.2006.

ZIBAS, D.M.L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: O parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**. n.28, p.24-36, jan/fev/mar/abr. 2005

TRABALHANDO A INTERDISCIPLINARIDADE NUMA ATIVIDADE DO PIBID DE MATEMÁTICA COM A DISCIPLINA DE ARTES

Jadson de Souza Conceição
jsc_jadson@hotmail.com

Girlane da Silva dos Santos
girlanesyllva@gmail.com

Gilson Bispo de Jesus
gilbj@bol.com

Palavras-chave: PIBID – Origami – Geometria Plana e Espacial.

Resumo

Este relato é resultado de uma das ações do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A atividade foi desenvolvida pelo subprojeto de matemática, no turno vespertino com turmas de 1º e 2º ano do Ensino Médio, no Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC), situado em Amargosa-BA. A proposta surgiu a partir do diálogo com uma professora supervisora do PIBID, que atuava como docente de Artes no CEPC, o desafio era desenvolver uma atividade que envolvesse Matemática e Artes. Assim, organizamos uma oficina, visando ampliar os conhecimentos sobre Geometria dos alunos, a partir de construções geométricas e construção de origamis e, com isto, desenvolver a arte das dobraduras, uma prática não muito utilizada nas escolas atualmente. No planejamento da oficina, nos reunimos com a supervisora, para aprendermos técnicas necessárias para a construção de algumas atividades com origami. A partir disso, discutimos os conceitos matemáticos envolvidos em cada construção, buscando complementar a proposta da professora. Os alunos participaram ativamente de todo processo, o que nos levou a inferir que o objetivo em realizar a oficina foi alcançado. Para nós, foi gratificante desenvolver esse trabalho e, assim, podermos contribuir com o processo de ensino e aprendizagem de matemática desses alunos. Além disso, essa proposta contribuiu com nossa formação acadêmica, uma vez que vivenciamos uma Tendência da Educação Matemática.

Introdução

A proposta de integrar Matemática e Artes foi desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Matemática, no Colégio Estadual Pedro Calmon (CEPC). Esta proposta surgiu a partir de uma conversa com uma das professoras supervisora desse colégio, a qual lecionava a disciplina Artes. Acreditávamos que trabalharíamos a

interdisciplinaridade entre essas disciplinas, proporcionando aos alunos aprenderem matemática e arte conjuntamente, ao apontarmos características presentes e pontos que fossem comuns em ambas as disciplinas. Desta forma, buscávamos destacar algumas relações entre as disciplinas e ampliar os conhecimentos geométricos dos alunos, a partir da construção de origamis. Esta oficina teve como objetivo trabalhar aspectos específicos sobre o uso de origami na aula de Matemática.

A utilização de objetos concretos durante as aulas de matemática pode proporcionar, tanto aos professores quanto aos alunos, aprendizagens, uma vez que podem ser levados a indagar sobre as construções e os conceitos envolvidos, assim a formalização desses conceitos pode partir da manipulação dos objetos.

Vislumbramos o uso do origami como possibilidade de inserir conteúdos matemáticos, como meio que busque proporcionar visualizações de algumas propriedades matemáticas que seriam utilizadas durante as construções. Segundo Rego, Rego e Gaudêncio (2003 apud RIBEIRO et al., 2003, p. 1):

O Origami pode representar para o processo de ensino/aprendizagem de Matemática um importante recurso metodológico, através do qual os alunos ampliarão os seus conhecimentos geométricos formais, adquiridos inicialmente de maneira informal por meio da observação do mundo, de objetos e formas que o cercam. Com uma atividade manual que integra, dentre outros campos do conhecimento, Geometria e Arte. Neste contexto, o origami pode, além de proporcionar uma aprendizagem para os alunos, fazer com que desenvolvam algumas habilidades na arte de dobrar e manipular objetos. Destacamos que a atividade tem a possibilidade de criar condições para que os professores conheçam algumas potencialidades dos alunos, oportunizando que se expressem a partir da arte de recriar objetos como a caixa, o sol e a flor. Neste relato, abordaremos a caixa, ver figura 1.

Figura 1: Modelo semelhante à caixa construída.¹

Desta forma nos reunimos com a professora de artes, pois precisávamos aprender realizar dobraduras, uma arte que até então não tínhamos costume de realizar no nosso cotidiano, e assim num processo de aprendizado realizamos a confecção dos origamis que seriam ensinados aos alunos. Tal ação foi de suma importância, pois nos preparou (construímos conhecimentos) para que realizássemos uma oficina a contento. Por conseguinte a professora de artes forneceu o material para confecção dos origamis, pois ela tinha o conhecimento do papel mais adequado para a confecção dos origamis. Assim, as figuras foram construídas a partir das dobraduras, utilizando o papel Carmo, cartão e ofício A4.

Diante disso, discutimos os conceitos matemáticos envolvidos em cada construção, buscando complementar a proposta da professora e planejamos uma oficina que poderia dar condições dos alunos desenvolverem alguns conteúdos de geometria plana e espacial, explorando em especial os conceitos de: área das figuras, diagonal de um polígono, vértices, arestas, simetrias, quadrado, mediana, retângulo, ponto de interseção, losango e triângulos retângulos e isósceles e etc., oportunizado os alunos terem um conhecimento mais dinâmico e interativo.

Atividades comentadas e a intervenção no CEPEC

Faremos o comentário das atividades desenvolvidas focando na construção do origami e nos conteúdos matemáticos que poderiam ser explorados.

Atividade 1: Construindo a caixa

A turma de alunos foi dividida em grupos de cinco, para iniciar a construção do primeiro objeto: a caixa. Enfatizamos que a sua construção se desenvolveria a partir



do quadrado. Inseriram-se, assim, as figuras planas geométricas no decorrer das

¹ Disponível em: <<http://www.guriasblogueiras.com/2012/01/dobradura-como-fazer-umacaixinha-de.html>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

dobraduras. Além disso, mencionamos que a maioria dos origamis tem sua construção inicial dada a partir do quadrado.

Para realizar essa primeira atividade, entregamos folhas de papel duplex aos alunos, com formato de quadrado. Foi solicitado que eles o dobrassem e transformassem em um retângulo. Pedimos que nos dissessem o que seria um retângulo, mesmo que fosse de maneira informal, para que pudéssemos compreender o conceito que eles possuíam sobre essa figura plana, pudermos intervir, de modo que ampliem o seu repertório saberes sobre essa figura. Assim, eles juntaram dois lados opostos dos quadrados. Pedimos para abrir novamente o quadrado e fazer outro retângulo com a junção dos outros dois lados opostos do quadrado. Pontuávamos com os alunos que marcassem bem a dobradura, pois tal ação ajudaria na construção da figura.

No momento posterior, trabalhamos as diagonais do quadrado e isso foi realizado na construção. No início, os estudantes não lembraram o que era a diagonal de um polígono e, por isso, foi necessário que nós abordássemos o conceito de diagonal (segmento de reta que tem como extremidades dois vértices não consecutivos de um polígono). A partir daí, viram que em um quadrado é possível traçar duas diagonais e, ao dobrar o quadrado para marcar a diagonal, o papel fica no formato de um triângulo retângulo e isósceles (triângulo que possui um ângulo interno reto e dois lados congruentes), o que permitiu que explorássemos as suas características, ver figura 2.

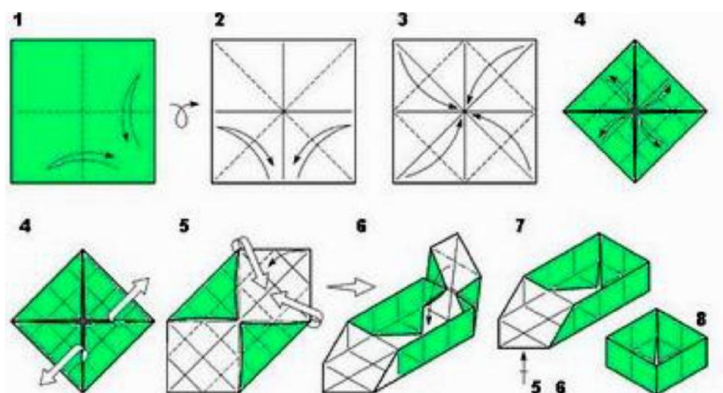


Figura 2: Etapas para a construção da caixa através do origami.²

² Disponível em: <<http://origami-dobraduradepapel.blogspot.com.br/2008/12/caixa-deorigami.html>>. Acesso em: 03 set. 2011.

Após isto, trabalhamos novos conceitos sobre figuras planas, relacionando-os com: quadrado, retângulo, diagonais de um polígono, triângulos, vértices, Pontuamos que partimos de conceitos de geometria plana, contudo o produto final era uma figura espacial (três dimensões – caixa), assim exploramos os conceitos de vértices, faces e arestas de um poliedro. Ratificamos que os procedimentos envolvidos na construção da caixa, poderiam facilitar a construção de outras figuras espaciais, as quais os alunos fizeram com orientações dos bolsistas de iniciação a docência. Além disso, geralmente, as propriedades exploradas são pouco trabalhadas no ensino médio.

Para que as construções fossem bem feitas, era necessário seguir as orientações com cautela e, como nem sempre isto foi feito, as construções variaram de aluno para aluno, pois além de exigir conhecimentos matemáticos, era preciso explorar o conhecimento da arte e da habilidade de criar e entender as relações da matemática com outras áreas de conhecimento.

Como ratificamos no texto da introdução, outras atividades foram realizadas, como as que seguem (o sol e a flor), contudo para esse relato fizemos a opção de detalhar o que ocorreu na construção da caixa.

Diante disto, podemos notar que ao trabalhar o origami na aula de matemática foi possível retomar alguns conceitos de geometria, além de proporcionar ensino diferenciando em que os alunos podem ser levados a reconhecerem suas habilidades, instigando a descobrir alguns conceitos matemáticos que lhe são apresentados muitas vezes sem nenhuma compreensão.

Dificuldades e aprendizagens encontradas pelos bolsistas

Tivemos algumas dificuldades para desenvolver as atividades, como a construção das dobraduras, pois até o momento não tínhamos realizado atividades deste tipo ao longo de nossas trajetórias estudantis, o que fez necessária intervenção da professora supervisora para nos instruir na construção de tais materiais. Contudo, refletimos que muitos serão os desafios que encontraremos no exercício da docência e que sempre devemos buscar superá-los. Já entendemos que o professor estará sempre em formação.

Além disto, tivemos dificuldades com a manipulação do papel no momento da construção das dobraduras, pois não tínhamos muita habilidade em recortar o papel sem a utilização de tesoura e/ou régua, o que muitas vezes dificultou a construção dos origamis com perfeição, uma vez que é uma arte que utiliza apenas as mãos e o papel.

Para nós, bolsistas de iniciação à docência e futuros professores, essa atividade de trabalhar Matemática e Artes foi uma experiência desafiadora e prazerosa, pois realizamos uma atividade até então nova para nós e para os estudantes do CEPC. Tivemos que aprender a fazer as construções das figuras com a professora supervisora da escola em que desenvolvemos atividade, pois não tínhamos prática em construir origami. Isto nos proporcionou quebrar a barreira e mostrar aos alunos do ensino médio que a matemática está além dos livros e da sala de aula, podendo nos auxiliar para o desenvolvimento de atividades que estão no contexto do cotidiano.

Acreditamos que para o bom desenvolvimento desta atividade, é necessário planejamento e conhecimento sobre a prática do origami, pois ela é uma atividade diferenciada, a qual exige esforço e dedicação por parte dos alunos e professores que a estão realizando.

Referência

RIBEIRO, E. S.; PEREIRA, F. C. L.; PARADELLA, K. C.; BARRETO, M. S.; SILVA, T. S.P. O. **Uso de Origami no Ensino e Aprendizagem de Geometria**: enfoque na construção de sólidos geométricos. 2010. Disponível em: <<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/sMatematica/article/view/1998>>. Acesso em: 17 abr. 2012.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA NA UFRB: UMA ANÁLISE DA MATRIZ CURRICULAR DO PPC DA LICENCIATURA¹

Rodrigo da Luz Silva
rodrigoluz_saj@live.com

Adriano Monteiro
assmonteiro@hotmail.com

Adelelmo Costa
netonews1@hotmail.com

Uilian Santana
ilanst@hotmail.com

Juraci Santos
jsantos986@hotmail.com

Palavras-chave: Licenciatura em Biologia – Currículo – Legislação.

Introdução

O presente trabalho foi elaborado com o intuito de analisar a formação do professor de Licenciatura em Biologia na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, curso ofertado no campus do município baiano de Cruz das Almas. Esta análise teve como base o que é proposto pelas legislações vigentes que regulamentam a formação dos professores e dão diretrizes para o currículo nacional das licenciaturas.

A formação de professores nas universidades e instituições de ensino superior no Brasil é um tema bastante abordado pela complexidade de problemas existentes no sistema de ensino e, principalmente pela carência de professores, de determinadas áreas, nas últimas décadas.

Diante da complexidade que envolve a formação de professores, a elaboração de um Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura não é uma tarefa fácil, principalmente quanto a fazer um balanço ideal entre a carga horária das disciplinas voltadas para o conhecimento específico, do qual necessita o biólogo, e àquelas disciplinas voltadas para a docência, que garantem subsídios aos discentes, para

¹ Trabalho realizado pelos alunos da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, no componente curricular CCA 457 Psicologia Educacional, orientado pela Profa. Susana Couto Pimentel.

que eles possam, de maneira plena, contribuir para a formação do cidadão e ser um bom mediador do conhecimento no exercício da docência (VYGOTSKY, 1991).

Faz necessária, portanto, a formulação eficiente e valorativa dos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura, principalmente no tocante ao campo das disciplinas pedagógicas, visando um melhor aproveitamento pelos discentes do conteúdo do curso e a formação docente qualificada, fazendo com que todo o ensino seja ministrado de forma significativa (AUSUBEL, 1976).

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho foi analisar o PPC da Licenciatura em Biologia da UFRB com vistas a refletir sobre a proposta de formação de professores neste curso. A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é uma instituição federal de ensino criada em 2005 a qual oferta, no turno noturno, o curso de Licenciatura em Biologia no Centro de Ciências Agrárias, Ambientais e Biológicas (CCAAB).

Metodologia

Com a finalidade de fazer uma análise mais aprofundada sobre a formação do professor de Licenciatura em Biologia na UFRB, partiu-se de um estudo teórico de autores como Gatti (2010), Vygotski (1991) e Ausubel (1976). Além disso, buscou-se fundamentação na Lei 9.394/96 que traz as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação do Licenciado em Biologia.

Esse embasamento teórico norteou a análise do conteúdo do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Biologia, observando-se através de uma análise criteriosa do seu conteúdo o que determina as legislações brasileiras que regulamentam a formação do professor.

Resultados

O PPC do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, proposto pela UFRB, trata-se de um documento onde se encontram uma série de observações e características sobre este curso, como a justificativa, os princípios norteadores, a base legal, os objetivos, o perfil do egresso, as competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver; as normas de funcionamento; a infraestrutura em que será aplicada o

curso; as formas de acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico, dentre outras informações importantes.

Logo na apresentação, na justificativa e nos princípios norteadores, pode-se perceber a preocupação profunda e intensa referente não somente as questões do meio científico vinculadas ao cotidiano (como o aquecimento global, reciclagem, dentre outros), mas também ao meio ambiente, no ensejo criar nos alunos uma conscientização ambiental, para que se amenizem problemas ambientais na região que foram causados, desde a exploração colonial.

Embora consideremos essa uma grande iniciativa, entendemos que deveria haver uma ênfase maior quanto às questões educacionais, pois, no documento, sob este ponto de vista, existe apenas o argumento de que existem poucos profissionais nesta área. Por outro lado, também deveria existir o argumento de que o profissional docente em Biologia deve contribuir para o estímulo dos alunos ao aprendizado e a descoberta dos saberes, sobretudo nas Ciências.

Segundo os dados de identificação do curso, sua carga horária total é de 2818 horas, sendo que o mínimo exigido pela resolução do CNE (Conselho Nacional de Educação) é de 2800 horas. Sendo assim, podemos observar que a carga horária do curso está próxima a mínima exigida pela lei.

Observamos no PPC de Licenciatura em Biologia a evidência de três grupos distintos presentes na matriz curricular do curso que são os núcleos: pedagógicos, específicos e de formação geral. Porém, a análise da matriz curricular do curso revelou uma problemática gritante no tocante ao enfoque prestado à dimensão pedagógica, principalmente no que se refere à diminuta carga horária dessas disciplinas e ainda a pouca ou nenhuma aproximação das disciplinas específicas e de formação geral com a docência.

Outro ponto a ser tratado diz respeito a abordagem de práticas de ensino nas ementas das disciplinas específicas. No entanto, a execução do PPC revela que a maior parte dos docentes cumpre a ementa, mas não do modo para formar um professor. Porém, um curso de licenciatura precisa de práticas pedagógicas em componentes específicos, bem como em disciplinas de formação geral, para que o licenciando reflita sobre a educação e a aplicabilidade daquele conhecimento no processo de ensino na educação básica, o que contribuirá para que no seu exercício

profissional ele possa cumprir com seu dever na escola, interligando os conhecimentos com várias áreas do saber e com elementos do seu cotidiano. (AUSUBEL, 1976).

A Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 62 diz que: “A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena, em universidades e em Institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996). Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais dão autonomia a cada universidade para montar o seu próprio currículo recortando, dentro das áreas do conhecimento, os conteúdos que lhe convém para a formação dos discentes daquelas competências que estão explicitadas nas diretrizes curriculares nacionais.

Porém, não há como se conceber um professor sem um olhar mais cuidadoso e apurado no campo das disciplinas pedagógicas. No entanto, observa-se no curso de Licenciatura em Biologia da UFRB a pouca preocupação em investir tempo no preparo de uma matriz curricular de qualidade que atenda a proposta da licenciatura. Isso pode ser observado pela disparidade existente entre as disciplinas pedagógicas e específicas do curso, principalmente no tocante à carga horária, sendo necessária uma maior valorização no campo da educação.

Considerações Finais

Devemos considerar que o curso de Licenciatura em Biologia ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia está em conformidade, no que tange principalmente à carga horária, com o que propõe as legislações a respeito da formação de professores e do licenciado em Biologia.

No entanto, torna-se nítida a disparidade existente entre a carga horária das disciplinas pedagógicas e específicas, estando as primeiras sempre em grau de menor importância numa análise quantitativa ao se comparar as segundas. Torna-se, portanto, necessário o incremento de mais disciplinas, sobretudo no núcleo pedagógico, pois o mercado de trabalho e as situações impostas pelo dia-a-dia praticamente “obrigam” o profissional a estar apto e atento a estas situações.

Outro real problema encontrado se dá ao nível da dimensão da prática pedagógica nos componentes específicos. A lacuna na execução deste item da ementa pode

estar relacionada a formação dos docentes, pois alguns deles não possuem formação em licenciatura e, portanto, não fazem a inter-relação dos conteúdos específicos com a docência. Isso pode ser considerado mais um obstáculo que dificulta a formação eficiente dos nossos estudantes. Embora se discuta atualmente a ampliação da carga horária do curso, entendemos que a presença de uma maior quantidade de disciplinas não garante a superação desse problema cuja base é a formação e o compromisso do professor que atua na Licenciatura.

Todos esses fatos dificultam senão inviabilizam a formação eficaz dos licenciandos em Biologia. É interessante destacar que embora no tocante à carga horária total o referido curso esteja absolutamente coerente com o que propõe e regulamenta o CNE – Conselho Nacional de Educação, os dados obtidos revelam que se torna necessária uma reavaliação dos componentes curriculares ofertados, bem como da carga horária conferida a essas disciplinas, com a finalidade de que a titulação alcançada pelos egressos faça jus a sua realidade de conhecimentos tão necessários a um ensino de qualidade na sociedade em que estão inseridos.

Diante do exposto, sugerimos a articulação entre os membros que compõem a universidade, como professores e alunos, para juntos buscarem a tomada de decisão para a melhoria contínua da formação dos professores, de modo a alcançar excelência no ensino e aprendizagem qualificada para todos.

Entendemos ser essa pesquisa apenas mais um passo positivo na luta por diversas conquistas para a construção da Universidade que queremos. Assim a finalizamos, acreditando na crescente melhoria do curso de Licenciatura em Biologia na UFRB.

Referências

AUSUBEL, David P. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Editorial Trillas, 1976.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Presidência da República, 1996.

GATTI, Bernadete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. 2010. 28 f. Artigo (Doutorado em Psicologia) - Fundação Carlos Chagas, Campinas.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

EM DEFESA DE UM CURRÍCULO ESCOLAR, E UMA PRÁTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

Maria Conceição Andrade da Silva²
m.conce@hotmail.com

Palavras-Chave: Currículo – Educação do Campo – Invisibilidade – Formação de Professores.

Resumo

Este trabalho é fruto das discussões ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³, no subprojeto Física/Interdisciplinar Classes Multisseriadas nas Escolas do campo, e no componente Currículo e Educação, qual pretendemos discutir as relações do currículo e a Educação desenvolvida nas escolas do campo. Apoiamo-nos Silva (2007), Santos (2003) entre outros, que trazem a discussão de currículo desenvolvido no campo; Arroyo (2007) e Júlio Pereira (2000) que contextualizam a formação do professor reflexivo atento às especificidades. Metodologicamente realizamos observações participantes Moreira e Caleff (2006), revisão bibliográfica, e conversas informais. Concluímos afirmando que é preciso rever o currículo aplicado nas escolas do campo, os quais não levam em consideração as especificidades de quem vive nesse contexto, assim como também, à formação de professores que não oportuniza tais discussões.

Introdução

Este trabalho é fruto de discussões realizadas no PIBID, no âmbito do subprojeto “Física/Interdisciplinar Classes Multisseriadas⁴” e no componente Currículo e Educação, tendo o objetivo de abordar questões acerca do currículo desenvolvido nas escolas do Campo.

Esse subprojeto envolve quatro (04) cursos de licenciatura: Física, Matemática, Pedagogia e Letras, perfazendo um total de 15 alunos-bolsistas. Além disso, integra-se ao projeto uma aluna voluntária, do curso de Pedagogia. O subprojeto conta ainda com três (03) supervisores, que atuam em três (03) escolas multisseriadas do Município e um (01) coordenador-professor da UFRB. Assim a equipe totaliza um conjunto de (20) vinte envolvidos.

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

² Trabalho orientado pelo professor Adjunto da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia Doutor em Educação Cláudio Orlando Costa do Nascimento.

No primeiro tópico trazemos o contexto em que a pesquisa foi realizada, sendo está, fruto da nossa imersão no PIBID. No segundo, explicitamos o vínculo entre currículo e a educação do campo, em que se reivindica que o mesmo seja específico para a educação desenvolvida nesse contexto. No terceiro tópico discutiremos brevemente sobre as políticas educacionais voltadas para o campo. O quarto abordará a invisibilidade da educação desenvolvida nesse espaço, nos centros universitários, e por último a formação de professores para atuar em um meio tão significativo em nosso país.

Contexto da pesquisa

A pesquisa se desenvolveu na escola municipal Senador Josaphá Marinho, localizada na comunidade rural de Amargosa. A instituição situa-se numa paisagem de ambiente pouco povoado, entre pequenos latifúndios, predominando a criação de gado, sendo que na frente do prédio há uma fazenda que promove eventos, e um pouco mais adiante um parque aquático com restaurante e pesque-pague.

O prédio da escola é todo murado, relativamente pequeno, mas satisfaz a demanda de alunos. Possui duas salas, dois sanitários, sendo um feminino e o outro masculino, um almoxarifado, cozinha, um pequeno pátio onde os alunos aproveitam o espaço para as brincadeiras no recreio.

A escola tem a presença de dois professores, um que leciona na turma de Jovens e Adultos no período noturno e outro que atua na classe multisseriada no turno matutino, com vinte e seis (26) alunos da Educação Infantil ao 5º ano, com idade entre quatro (04) e doze (12) anos. O mesmo tem formação inicial em Magistério, licenciado em Pedagogia pela UFRB e pós-graduado em Educação do Campo e desenvolvimento Territorial do Semi-árido Brasileiro (CFP/UFRB).

Currículo e seu vínculo com a educação do campo

A educação é um direito de todos e dever do estado, assegurados pela nossa carta Magna, mas que infelizmente não contempla todos os povos em diferentes regiões de nosso tão vasto país vem sofrendo o abandono tanto do poder público com a invisibilidade nas discussões acadêmicas.

O currículo é peça fundante na prática pedagógica, o qual trás em sua concepção conceitos e ideologias, que prevalece em determinadas classes, a fim de estabelece uma relação de poder (SILVA, 2007).

Tomaz Tadeu da Silva (2007) preconiza que:

[...] o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. (SILVA 2007, p.13/14).

O currículo nesta perceptiva torna-se integrante da nossa vida. No contexto da educação desenvolvida nas escolas do Campo, o currículo tem que atender as demandas e as necessidades dos alunos, observando suas realidades. Nesse sentido, o currículo torna-se integrante da vida do aluno dentro e fora do ambiente escolar; seu cotidiano, suas relações sociais, as experiências de vida acumuladas, as quais contribuem para a formação de uma perspectiva de um ensino que vise à formação integral do sujeito do campo.

Na concepção de Tomaz Tadeu, “o currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimento e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir precisamente o currículo”. (SILVA, 2005, p.15). Diante dessa concepção, podemos afirmar que o currículo é um instrumento de poder e que estão vinculadas as ideologias das pessoas as quais detém o mesmo. Dessa forma, surge a necessidade de se construir um currículo que não vise apenas às classes dominantes, de acordo com o sistema capitalista vigente, mas que objetive a emancipação e a construção da identidade dos sujeitos.

Santos (2003) ressalta que as escolas do campo desempenham o seu papel de forma equivocada, negando os valores e costumes das populações que residentes no meio rural, em contrapartida fazem alusão ao modo de ensino urbano, com currículo voltado para o ensino desenvolvido nas escolas da cidade. Segundo este mesmo autor, o ensino é realizado de tal forma que os educandos nem se dão conta do que esta sendo ensinado, desvaloriza o seu modo de vida, sua cultura e supervalorizam o modo de vida na cidade.

Hage (2006, p.310) afirma que as escolas multisseriadas do campo tem assumido:

[...] um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo.

Esta citação de Hage reafirma o tipo de currículo empregado nas escolas, o qual traz mecanismo de rejeições ao meio escolar e a identidade de ser filho do campo.

Segundo Moraes (apud SANTOS 2003, p.151) diz que:

[...] não se pretende consagrar, venerar ou cultuar os conhecimentos dos agricultores, com saudosismo e romantismo. Busca-se apenas fomentar a interação crítica entre o conhecimento elaborado pelos agricultores e o elaborado pelos acadêmicos ou pelos cientistas.

A escola do campo está presente em um contexto que tem suas próprias características econômicas, sociais, culturais e ambientais, que devem ser abordadas no meio escolar. A fim de criar vínculos entre o que está sendo ensinado, e a realidade presenciada pelos alunos, a tempo que os mesmos têm o direito de conhecer as questões inerentes ao campo e a cidade, pois ambos mantêm relações econômicas, sociais entre outras, o que significa que o campo não está isolado territorialmente, os dois polos se interagem, mantendo relações de diversos tipos.

A Educação do campo e as políticas de currículo

A educação está nos marcos legais do nosso país como “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988).

Mas como será que a educação como o direito de todos os cidadãos está sendo desenvolvida para as populações desfavorecidas especificamente aos dos homens e mulheres do campo?

Segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002, Parágrafo único, p. 1) “a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade [...]”, porém o que presenciamos é a total desconsideração do homem do campo, onde até nos livros didáticos, esses

sujeitos são desvalorizados, objetivando formar indivíduos alienados, acríticos, não dando a possibilidade de lutarem por transformações sociais.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), afirmam que é preciso a consolidação da autonomia das escolas, no entanto os currículos adotados nestes ambientes já veem prontos, não são construídos pela própria instituição juntamente com a comunidade, não dialogando assim com a realidade dos estudantes.

Segundo Silva, Brandão e Silva (2012, p.14):

Entre as dificuldades encontradas, está a percepção que uma proposta de Educação do Campo não pode estar restrita à Pedagogia e que a superação da realidade desigual que caracteriza o campo requer que se coloque em pauta a discussão em torno da concentração da terra, da necessidade da reforma agrária e da superação das desigualdades sócio-econômicas.

Neste sentido a população do campo clama não somente por terra, saúde, água entre outros bens, mas por uma vida digna com educação de qualidade, serviços públicos que atenda as comunidades, enfim, a construção de um ambiente que se possa viver com integridade.

(In) Visibilidade da Educação do Campo

Ao se tratar do Centro de Formação de professores, localizado em uma região eminentemente rural, ao qual estamos inseridos é preocupante que a realidade das escolas do campo é insuficientemente discutida, há apenas um componente curricular no curso de Licenciatura em Pedagogia que aborda essa temática, o qual é optativo.

Santos (2010, p.3) preconiza a inexistência de uma discussão nas “Universidades que têm se negado a considerar a importância e a resistência destas classes, pois são escassas por demais as pesquisas sobre esta realidade”. Os centros Universitários que possuem cursos de licenciaturas desconhecem a realidade da multisserie, não as investigam suas realidades, tão pouco os processos de aprendizagens decorrentes dessa modalidade e o ambiente que o cerca.

Uma pesquisa realizada para subsidiar o subprojeto Física/Interdisciplinar- Classes Multisseriadas nas Escolas do Campo, integrante do PIBID 2011-2013, do CFP/UFRB, em Amargosa, constatou que:

[...] das 30 escolas municipais que se localizam no campo, apenas 6 participaram da última tomada do IDEB e estas são as escolas de maior porte; nenhuma escola de classe multisseriada participou da tomada 2009, o que evidencia que estas continuam sendo silenciadas pelas políticas públicas, inclusive pelos sistemas de avaliação educacional! (SANTOS, 2011, p.18).

As escolas multisseriadas do campo desse município não participaram do levantamento do IDEB, mostrando que os órgãos governamentais não dão importância à educação desenvolvida nesses ambientes.

A invisibilidade da educação do campo, não se restringe a medir a qualidade de ensino. Como também aos materiais didáticos das escolas.

[...] a única política pública implementada pelo Estado brasileiro para as classes multisseriadas, em nível nacional, é o Projeto Escola Ativa, desenvolvido a partir do ano de 1997, mas que se configura como uma ação isolada e se alicerça numa concepção política e pedagógica que não tem resistido às inúmeras críticas que lhe tem sido direcionadas (SANTOS e MOURA, 2010, p. 37).

O Programa Escola Ativa é o único projeto do MEC para escolas multisseriadas. É um programa que foi pensado para ajudar no aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos educadores dessas classes, no contexto do campo. Ele busca acompanhar as lutas movidas pela Educação do Campo, acerca dos direitos do aluno da roça; direito de uma escola e um ensino de qualidade.

Para Hage (2006), é importante voltar o nosso olhar para os sujeitos do campo, em especial para os alunos das classes multisseriadas, pois “para que possamos conhecer suas expectativas e interesses com relação à escola que lhes tem sido oferecidos e incorporar os aspectos significativos dessa representação nas políticas educacionais a serem direcionadas ao meio rural”.

Formação de Professores: Formar para as especificidades

Pereira (2000, p. 16) vem nos apresentar que “O professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino e aprendizagem (...) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes”. Nesse sentido, deixa-nos clara a visão funcionalista que existia nessa época em que o professor seria um agente organizador do processo educacional. Só a partir da metade da década de 70, que surgem os movimentos de oposição a essa visão funcionalista que predominaram na formação de professores.

Através das lutas e os movimentos sociais em busca do reconhecimento da profissão docente é que a prática do professor deixa de ser neutra e passa a constituir-se numa ação formadora e educativa transformadora da realidade, onde nesse mesmo rumo, a escola passa a ser vista como o espaço onde novos caminhos em busca de mudanças podem ser traçados.

Pensar a educação em seu sentido formativo é levar em consideração os parâmetros desse vínculo formativo de uma forma contextualizada, onde o que deve ser levado em consideração é o meio social em que estão inseridos os sujeitos que serão formados. Contrariando a essa lógica, a educação é pensada de uma forma geral no contexto urbano, idealizando a cidade como zona de progresso, apropriada para o desenvolvimento, idealizando assim, o campo como local do atraso.

Arroyo (2007) vem nos mostrar os caminhos que devem ser percorridos para se alcançar uma educação de qualidade e contextualizada seguindo a dinâmica de vida no campo. Porque os alunos do campo recebem em seus planos de aula os mesmo conteúdos dos alunos da zona urbana, quando as demandas de contexto em que estão inseridos são completamente diferentes? Seguindo esse conceito é que as lutas dos movimentos sociais começam a surgir em prol de uma educação do e no campo, contrariando assim, a educação urbanocêntrica imposta aos sujeitos do campo.

Profissionais da educação que atuaram nas escolas multisseriadas na roça, apontam alta rotatividade, que segundo as *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, (2003) este fenômeno ocorre porque:

[...] a precariedade da estrutura física, a falta de condições e a sobrecarga de trabalho dos professores gerando alta rotatividade desses profissionais, o que possivelmente interfere no processo de ensino/aprendizagem. Geralmente aqueles com uma formação inadequada permanecem em escolas isoladas e unidocentes até o momento que adquirem maior escolaridade, quando pedem remoção para a cidade. (BRASIL 2003 p.19).

As escolas do campo são vistas pelos educadores iniciantes e com pouca formação, como algo indesejável, pela falta de recursos materiais e estruturais, que dificulta em parte o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Além dessas dificuldades enfrentadas pelos educadores, vem acoplada a remuneração que é diferenciada do professor da cidade.

[...] nas escolas rurais os salários tendem a ser menores e acabam se constituindo em mais um elemento que determina a intensa rotatividade desses profissionais da educação. A conjugação desses fatores contribui para o baixo desempenho dos alunos e a queda nos índices de permanência dos mesmos na escola. (BRASIL, 2003 p.19).

Estes fatores mencionados contribuíram e ainda contribuem para o fracasso da escola do campo, que é um ambiente subestimado por muitos como “uma praga a ser exterminada (SILVA, CARMAGO & PAIM 2008)”, mas que na realidade estas escolas têm forte presença no campo brasileiro.

Conclusão

Diante de todas as discussões aqui apresentadas, percebe-se que os currículos adotados nas escolas do campo desconsideram a realidade dos sujeitos que ali vivem, além de oportunizar uma visão errônea da cidade como lugar privilegiado e oportuno ao desenvolvimento, tendo o campo como o lugar do atraso. É preciso que as singularidades e especificidades dos indivíduos que residem no campo e o dinamizam, sejam respeitadas e valorizadas. Precisa-se de currículos específicos para a educação desenvolvida nesse contexto, com calendários que levem em

consideração a época do plantio e da colheita; professores capacitados para lecionar nesse meio; materiais didáticos apropriados; espaços físicos adequados, entre outras demandas.

Os sujeitos do campo clamam, entre outras coisas, por uma educação contextualizada, onde a educação política crítica se faça efetiva, lhes dando condições de lutarem por transformações na sociedade, possibilitando assim que estes não vivam à margem da sociedade. Uma educação que permita os camponeses pensarem a partir de suas próprias narrativas, histórias de vida, de seus referenciais histórico-culturais, ou seja, origens; que lhes dêem condições de terem consciência das dinâmicas sociais estabelecidas e das relações de poder existentes, possibilitando dessa forma uma emancipação dos povos que fazem do campo um espaço de produção de saberes, sem que estes percam as suas raízes.

Referências

ARROYO, Miguel. Política de formação de Educadores (as) do Campo. **IN:** Caderno Cedes, nº 72, ano 2007, p.157-176 Campinas, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 05 de novembro de 2011.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação: Grupo permanente de trabalho de educação do campo. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo: Caderno de subsídios, BRASÍLIA, Outubro, 2003.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos Sociais do Campo e a Afirmação do direito à educação: Pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **IN:** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, nº 217, ano 2006, p.302-312, set/dez., Brasília, 2006.

PEREIRA, Júlio Emilio Diniz. **Formação de Professores: pesquisa, representação e poder**. Autentica: Belo Horizonte, 2000.

SANTOS, Fábio Josué. Por uma escola da roça. **IN:** Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 19, p. 147-158, jan./jun., 2003.

SANTOS, Fábio Josué Souza; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. **IN:** Escola de Direito: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, Editora, 2010.

SILVA, Ilsen Chaves; CAMARGO, Arleide Wolff; PAIM, Marilane Wolff. Fênix que Renasce ou “Praga a ser Exterminada”: Escola Multisseriada. **IN:** Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, II. Anais eletrônicos. Brasília: UnB, MST, MEC, et. al, 2008.

SILVA, Ana Paula Soares; PASUCH, Jaqueline; SILVA, Juliana Bezzon. **Educação Infantil do Campo**. 1ª ed. São Paulo; Cortez 2012.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

Cristiane Sousa Santos
tianetagarela@hotmail.com

Elias Oliveira Delfino
elias-delfino@bol.com.br

ranildes Oliveira Delfino
nildes_delfino@hotmail.com

Maria José dos Santos Andrade
zeuandradegirl_18@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino – Filosofia – Currículo.

Introdução

Nosso trabalho objetiva tratar dos embates do Ensino de filosofia no Brasil, partindo das propostas dos professores de filosofia Celso Favaretto com seu texto “*Notas sobre o Ensino de Filosofia*” e de Paulo Eduardo Arantes com o texto “*Cruz Costa, Bento Prado Junior e o Problema da Filosofia no Brasil*”. Segundo os quais filosofia é embasada nos pensadores europeus, mostrando assim a nossa dependência eurocêntrica de pensamento. Arantes traz o crescimento literário no Brasil em contrapartida a timidez da filosofia. O pensador também afirma que esta timidez que os filósofos brasileiros têm, acabam impedindo a produção de grandes obras filosóficas no Brasil, por este motivo também que, em grande medida, há o desconhecimento da filosofia e dos assuntos filosóficos pela grande maioria da população, dificultando a possibilidade da reflexão filosófica na escola, tanto entre os professores quanto na sua atuação em sala de aula. Já Favaretto discute o ensino de filosofia e seus valores específicos no currículo voltados para o desenvolvimento das condições da inteligibilidade e sobre o método do ensino da filosofia e sua completude.

Buscaremos apresentar a questão da História e do Ensino da Filosofia no Brasil, pois, nesse ambiente, aparece-nos um problema que, inclusive, envolve a didática utilizada nas escolas e questões pedagógicas: como ensinar filosofia se não temos assuntos filosóficos aqui no Brasil algo que ainda não faz parte de nossa história cultural ou não está enraizado em nossa cultura. Assim, inicialmente, buscaremos

demonstrar que o estudo filosófico e seu ensino nas escolas brasileiras nunca ocuparam um espaço privilegiado, especialmente até meados do século XX. De acordo com Arantes, no Brasil o registro de nascimento da filosofia ainda não foi lavrado (Cf: ARANTES, 1995, p.57). Com isso, podemos compreender que o problema pode não estar na divulgação ou propagação da filosofia brasileira, mais sim por não termos uma cultura estabelecida da filosofia, ou seja, não temos resíduos culturais da filosofia, já que sofremos a influência da filosofia estrangeira.

Método

Na pesquisa utilizam-se dois autores, que retrata o ensino de filosofia no Brasil. Arantes trata especificamente de uma cultura importada. Logo no início do texto já podemos constatar, quando ele referir-se a dependência que temos de uma filosofia estrangeira, expõe que “no Brasil, a falta de assunto em filosofia é quase uma fatalidade” (ARANTES, 1995, p.23). Para ele não ter um assunto em filosofia não é uma questão de não ter talento, mas parte de uma questão, chamada formação, não uma formação pessoal e sim uma acadêmica, embora as duas estejam imbricadas. Desta maneira Arantes procura colocar a questão da formação filosófica no Brasil, trazendo em contrapartida a formação literária, que de certa maneira, em termos de formação e produção no panorama nacional, a literatura levou a melhor. Já no texto *Notas sobre o ensino de Filosofia*, de Celso Favaretto, vêm discutindo também sobre este problema que se instaura no Brasil que é do ensino de filosofia. Nas palavras de Favaretto:

Pois, educar para inteligibilidade significa reafirmar que a crítica não vem antes das condições que tornam possível. Portanto, mínimo no ensino de filosofia não é, certamente, este ou aquele conjunto de tópicos, problemas ou partes da filosofia. Não é, também, uma coleção de conceitos, textos ou doutrinas. O que interessa é o foco no trabalho com os alunos: o que é preciso fazer para o desenvolvimento das condições de inteligibilidade? (FAVARETTO, 1995, p.80).

A inteligibilidade é a faculdade de compreensão do aluno, portanto, entendemos que a filosofia, não é meramente a repetição das “verdades” e dos conhecimentos

produzidos, mas o entendimento, a capacidade de valer de seu próprio entendimento para perceber e verificar a própria vida e todos os seus desafios e problemas, os quais institucionalmente impõem conhecimentos estabelecidos e legitimados e, ao mesmo tempo, as regras de vida. Entendemos que filosoficamente é uma qualidade primordial do professor, pensar uma possível saída para inserir os estudantes no mesmo contexto de reflexão no meio acadêmico e nos demais ambientes da sociedade, assumindo diante dela uma postura atitude crítica ou a forma de um olhar crítico perante os acontecimentos da vida humana em sociedade.

Favaretto nos diz que a atual propagação da filosofia, que mudou devido à perda do seu rigor constitui uma lacuna no ensino da filosofia. E isso acaba gerando uma crise na filosofia, e esta crise provoca um novo estilo de filosofar. Mas, por outro lado, ele aponta que embora o conteúdo seja importante, e que deve ser levando em conta, até mesmo a qualidade do aprendizado, a questão do ensino da filosofia está diretamente ligada com a forma que está sendo passado para o alunado, ou seja, o jeito como o professor conduz as leituras e reflexões dos textos. Pois para ele, é possível ler textos filosóficos não filosoficamente, ao passo que também podemos ler textos não filosóficos filosoficamente provocando a reflexão e o debate.

Resultados

Podemos perceber que a volta da filosofia para os currículos foi muito benéfico por um lado, e por outro, causa certa preocupação, devido à falta de formação e habilidade por partes dos professores que tem ministrado as aulas. Há um problema muito sério, no que tange ao ensino de filosofia no nosso país, é como se filosofia só estivesse nos currículos para completar carga horária. Pois a filosofia no ensino médio não é simplesmente “jogar” os conteúdos para os alunos, sem eles terem o menor conhecimento do que se trata a filosofia, como nos esclarece Favaretto, que “o professor tem que ter claro aquilo que ele quer passar para os seus alunos” (Cf.: FAVARETTO, 1995, p. 78). Isso não necessariamente está si tratando de conteúdo, e sim da forma como o professor vai conduzir as discussões e o que ele pretende dialogar com os alunos.

Em nossa atualidade, percebemos que isso tem ocorrido de forma contrária, onde a filosofia tem sido valorizada, desde a dedicação dos professores no planejamento e

execução dos planos de aula, ressaltando que o professor tem que se interessar pelo conteúdo a ser trabalhado, tem que si dedicar a ele, e mesmo que ele não tenha vastidão de conhecimento sobre determinado assunto, deve falar com propriedade do discutido, logo, deve falar somente daquilo que ele tem segurança, pois ele é sempre o mediador das discussões produzidas em sala de aula, logo ele precisa ter habilidades para conduzir as discussões e debates.

Portanto, a filosofia tem que ser tratada na sala de aula como uma disciplina como as demais que necessariamente tem que ter o rigor de qualquer outra disciplina, de maneira que ela não pode ser tratada como uma disciplina fora do currículo. Assim para Favaretto, a essência da filosofia está em discernir um significado e uma estrutura, ou seja, ela vai além de uma simples visão dos fatos, dos acontecimentos do cotidiano, ela permite discernir uma significação, uma estrutura. Ele escreve que o ensino de filosofia deve consistir em não apresentar objetos para aprender, mas, instigar o espírito a buscar a reflexão crítica e o discernimento.

Conclusão

Desta maneira, podemos concluir que a filosofia no Brasil ainda tem muito que evoluir, da forma de fazer filosofia, até a maneira de transmitir e absorver a mesma. Pois podemos notar que ainda sofremos muitas influências da filosofia estrangeira, embora já consigamos ver mudanças neste cenário. Favaretto reconhece que a importância do ensino da filosofia está no movimento, na estrutura na conexão e atribuição de significados. Deste modo o que desrespeita à Filosofia e seu ensino em nosso País, Arantes nos diz que “o seu registro de nascimento ainda não foi lavrado” (ARANTES, 1995, p.57). Com isso podemos compreender que o problema pode não estar na divulgação ou propagação da filosofia brasileira, mais sim por não termos uma cultura estabelecida da filosofia, ou seja, não temos resquícios culturais dela, já que sofremos a influencia da filosofia estrangeira, principalmente Européia.

Assim, podemos entender que a filosofia não é uma repetição de conceitos e de falas, até mesmo repetição de verdades instituídas ou reproduzir por conhecimentos já produzidos. A filosofia vai muito, além disso, de forma que não temos seguido a própria especificidade dela. Desta maneira não é isso que transparece no cenário filosófico nacional, embora tenham algumas representações na escola, como diz

Arantes, mas não passa disso, não passa de “manifestações filosóficas” que se dão de maneira avulsas.

Referências

ARANTES, Paulo Eduardo. **Cruz Costa, Bento Prado JR e o problema da Filosofia no Brasil- uma digressão.** Ensino de Filosofia. Ed Vozes, São Paulo, 1995.

FAVARRETO, Celso F. **Notas sobre o Ensino de Filosofia.** Faculdade de EducaçãoUSP. Ensino de Filosofia. Ed Vozes, São Paulo, 1995.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA DE LITERATURA

Joseni Silva Santos
ni_santos_15@hotmail.com

Amanda Rodrigues Brandão Correia
amanda_rbc@hotmail.com

Ângela Vilma Santos Bispo Oliveira

Palavras chave: Literatura – PIBID – Alunos.

Introdução

O PIBID é um projeto que proporciona aos estudantes de licenciatura uma aproximação com o ambiente escolar, dando-lhes oportunidade de vivenciarem a realidade docente durante o processo de formação acadêmica. O PIBID da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulado “Universidade e educação básica na construção de práticas educacionais emancipatórias: uma proposta para o Ensino Fundamental II” tem como objetivo estimular nos licenciandos dos subprojetos que o integram, a elaboração de práticas que possam ser desenvolvidas nesta etapa de ensino em duas escolas públicas (uma municipal e uma estadual) do município de Amargosa/Bahia. O presente trabalho tem como objetivo apresentar um relato de experiência de uma oficina realizada pelas bolsistas do PIBID, do Subprojeto de Literatura da UFRB/ CFP, na Escola Municipal Professora Dinorah Lemos da Silva, com os alunos do 6º ano do ensino fundamental II, do turno vespertino. A turma era composta por 35 alunos, com idade entre 10 a 14 anos. A oficina teve como objetivo trabalhar a Literatura enquanto arte, isto é, com um olhar diferenciado, não utilizando-a como apêndice do estudo da Língua Portuguesa.

Percebe-se que a literatura é tratada na maioria das escolas de ensino fundamental e médio de forma equivocada, chegando a ser uma disciplina maçante, onde o ensino é feito através de aulas expositivas, baseadas em livros didáticos que oferecem uma abordagem cronológica, fundamentada em panoramas históricos e características de estilos de épocas, sem focar, diretamente, na “leitura” de textos literários. Por conta desse método de ensino da grande maioria dos professores, que não conseguem despertar nos alunos o gosto literário, muitos discentes passam a detestar a literatura, o que tem como consequência, pessoas chegando ao ensino

superior sem conhecimento literário e com dificuldade para ler e compreender o que leu.

Com o intuito de apresentar uma nova face da literatura que possa despertar nos alunos motivação para a leitura, a fim de proporcioná-los crescimento pessoal e profissional, capacitando-lhes enquanto leitores críticos, além de usá-la como forma de sensibilização do ser humano, optamos por levar uma literatura diferenciada para a sala de aula, pois como afirma Moisés (1996) “a literatura tem o poder de transformação, humanizando-nos enquanto sujeitos”. Assim, a literatura enquanto arte concede-nos a liberdade que por vezes nos é negada dentro de um sistema em que as culturas e as linguagens se divergem.

Nota-se que a literatura é vista por Moisés como uma forma de “humanização” do homem, tornando-o mais sensível. Além disso, ela é fonte de conhecimento capaz de tornar as pessoas mais reflexivas, com capacidade maior de abstração, ou ainda uma forma de revelação do psicológico.

Como afirma Meyer (1986, p. 8-9 apud NETO, 2005, p. 2)

“Se não fosse a literatura – poesia, ficção – nada saberíamos do mistério individual dos outros, do seu mundo interior, da multiplicidade psicológica do homem. O terreno da literatura é o da *Erlebnis* de Kafka, aquela parte dos outros, ou de nós mesmos, que só pode ser conhecida através da confiança.

Sob este ponto de vista, os pobres psicólogos devem tudo aos escritores. A maior riqueza de revelações psicológicas está acumulada em dramas, romances, poemas, autobiografias, onde aparece o homem real concreto na sua “vivência” irredutível à observação exterior. E a literatura é confissão direta ou indireta, confiança ou lirismo. „Madame Bovary c'est moi”, dizia Flaubert, desmentindo todas as teorias estéticas.

Por isso mesmo, o exercício da leitura, que parece uma simples forma do prazer artístico, pode ser interpretado como necessidade de simpatia humana e de compreensão psicológica.

A leitura me parece uma escola de boa vontade (MEYER, 1986, p.8-9).”

Portanto, objetivou-se realização de trabalho com a finalidade de despertar nos alunos a sensibilidade ao vê e tocar as coisas para além de sua utilidade pragmática. Nesse contexto iniciamos a oficina com uma breve apresentação, logo após começamos uma conversa com os alunos a respeito das coisas que existem em nossa casa e a utilidade que elas têm para nosso cotidiano. Em seguida passamos o vídeo do poema de Manoel de Barros, **“O menino que carregava água na peneira”**.

Posteriormente foram apresentados aos alunos alguns objetos como: esponja, pente, copo e colher. Logo após, pedimos aos alunos que eles pensassem nessas coisas como se elas tivessem sentimentos, depois levantamos uma discussão a respeito do vídeo com alguns questionamentos: Qual a importância da poesia em nossas vidas? Como o menino conseguia fazer coisas impossíveis? De que forma podemos deixar nossas vidas melhores através da poesia? Será que temos o poder de carregar água na peneira? De que forma podemos fazer isso?

Nessa discussão propusemos que os alunos refletissem sobre o vídeo e os objetos apresentados, visto que através da literatura o indivíduo é livre para ser e inventar qualquer coisa. Em seguida realizou-se a leitura e discussão do poema “O guardador de rebanhos” de Fernando Pessoa. Posteriormente, solicitamos aos educandos que escrevessem um poema acerca dos objetos vistos, se colocando no lugar desses objetos.

Pois, segundo, Moises:

“ouvir o aluno significa compreender o patamar de conhecimento em que ele se encontra, o repertório de que ele dispõe, não para “respeitar” e confirmar sua “ individualidade” irredutível, mas para, a partir desses dados, estimulá-lo a ascender a um patamar superior, mais amplo, mais informado. O maior respeito pelo aluno consiste em considerá-lo apto, qualquer que seja sua extração social e suas carências culturais, a adquirir maiores conhecimentos e competências (MOISES, 1996, p.23)”

A experiência vivenciada nessa oficina nos possibilitou fazer uma junção da teoria com a prática pedagógica, contribuindo de maneira ativa em nossa formação

profissional e pessoal enquanto bolsistas e de todos os sujeitos envolvidos no programa.

Desse modo, participar do Pibid só veio abrir às portas perante a carreira profissional na qual iremos atuar, pois estar nos possibilitando uma aproximação com o ambiente escolar, além de nos dar a oportunidade de aprender a enfrentar as dificuldades da carreira docente, e de usufruir dos prazeres que a profissão nos oferece.

Referências

ANDI, Rubenstein. A contadora de histórias interpreta conto do escritor Manoel de Barros. *O menino que carregava água na peneira*. Publicado em 24/01/2013. Disponível em < <http://www.youtube.com/watch?v=EhH7L8j5LLs>>. Acesso em: 26 de Maio de 2013.

MOISÉS, Leyla Perrone. *Literatura Para Todos*. In: *Literatura e Sociedade/ Departamento de Teoria Literária e Literatura Comparada/ Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas/ Universidade de São Paulo*. –n. 1 (1996)-.- São Paulo: USP/FFLCH/DTLLC, 1996.

NETO, Anselmo Pessoa. *Conhecimento, experiência e literatura: a humanização do homem*. In: TERCEIRA MARGEM: Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras, Pós-Graduação, Ano IX, nº 12, 2005.

OBSERVAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR: AVALIAÇÃO E PLANEJAMENTO COMO LENTE PARA COMPREENDER A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO COMO PROCESSO FUNDAMENTAL PARA A APRENDIZAGEM

Valdirene Silva Souza¹
souzavaldirene10@hotmail.com

Kleber Peixoto de Souza²
kleber.peixoto@ufrb.edu.br

Palavras-chave: Planejamento – Avaliação – Relação professor-aluno.

Introdução

Ao realizar uma atividade de observação na escola a perspectiva investigativa da realidade deve ter centralidade, assim as observações servirão como base para compreensão das práticas institucionais e das ações na escola. A observação é uma etapa fundamental no fazer pedagógico. O professor/observador é aquele que planeja sua intervenção de modo a contribuir para a construção dos saberes do aluno, pois estará contemplando em seu planejamento as necessidades dos alunos, por ele detectadas.

Toda fala do educando deve ser observada e escutada pelo educador, através de um olhar investigador, com o propósito de estimular o aluno a criar suas hipóteses sobre o que e como se constrói o conhecimento. Dessa forma é que considerando a realidade o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID³ percebeu-se desde o início a necessidade de se delimitar o que foi observado na escola, para que assim, fosse possível organizar uma das etapas do trabalho.

É nesse contexto que, o PIBID veio complementar a formação dos licenciandos em pedagogia, colocando os acadêmicos em contato direto com turmas de séries iniciais e finais do ensino fundamental II, em uma escola públicas do município de Amargosa, onde se depara, principalmente, com a fase mais delicada da

¹ CAPES/PIBID – Discente Bolsista; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

² CAPES/PIBID – Coordenador de Subprojeto; Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB.

³ Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência teve início no segundo semestre de 2011, e conta com dez bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia UFRB/CFP de Amargosa BA.

adolescência afetando assim seus relacionamentos inclusive no campo da aprendizagem.

O intuito desse trabalho é apresentar a articulação entre a universidade e escola pública, esta materializada, no âmbito do PIBID/UFRB, por meio do subprojeto de pedagogia: Gestão Pedagógica do Espaço Educativo: uma construção coletiva do planejamento à avaliação. A temática do subprojeto e, conseqüentemente, do trabalho consiste na análise do planejamento e da avaliação com a organização do trabalho pedagógico numa escola municipal da cidade de Amargosa, Ba. O objetivo do trabalho consiste em analisar as relações construídas no espaço escolar entre os diversos atores educativos, tendo os pressupostos do planejamento e da avaliação como eixos norteadores da ação de iniciação à docência. Segundo Weisz (2006, p.94).

Como um observador privilegiado das ações do aprendiz, o professor tem condições de avaliar o tempo todo, e é essa avaliação que lhe dá indicadores para sustentar sua intervenção. Mas isso é diferente de planejar e implementar uma atividade para avaliar a aprendizagem. Sendo assim, centramos nossas observações para compreender como os alunos agem sobre seu objeto de aprendizagem e a importância que os professores e alunos atribuem à dimensão afetiva no processo-ensino aprendizagem, sendo que essa não é apenas uma atividade única e exclusiva dos alunos e sim de professores atuantes, nos mais diversos níveis da educação. Sabemos que é a partir do olhar do professor que o aluno vai encontrar o alicerce para seu desenvolvimento, cognitivo como também tem um papel fundamental no desenvolvimento do psiquismo humano e quando integrado à dimensão afetiva possibilita o indivíduo a desenvolver e/ou reformular pensamentos cada vez mais elaborados. Macêdo e Silva fazem referência a Wallon ao colocar que:

O domínio afetivo exerce um papel fundamental na constituição da pessoa, pois é o que dá energia ao ato motor e à cognição e, juntamente com eles, proporciona a constituição de valores, vontades, interesses, necessidade e motivações, que direcionarão escolhas e decisões ao longo da vida. (MACÊDO, SILVA, 2009, p. 220)

Partindo dessa afirmação compreende-se que a afetividade na relação professor-aluno como parte integrante do processo educativo, possibilita que o mesmo possa encontrar o alicerce para seu desenvolvimento escolar, confiar e buscar conforto nas suas inquietações e angústias considerar e favorece ao indivíduo a construção de valores, bem como de afinidades que contribuirão à formação pessoal que servirá como base para tomada de decisões em diferentes situações.

A metodologia valeu-se da análise documental e da observação do espaço educativo, buscando compreender como o planejamento e a avaliação se operacionaliza no cotidiano escolar, para tanto, foi feita a leitura do Projeto Político-Pedagógico, observações diretas em sala de aula e na coordenação pedagógica dos professores, buscando conhecer a estrutura e características do espaço, para que possamos entender o seu funcionamento, suas deficiências, e suas possibilidades. Compreendendo assim como a escola se organiza para resolver os conflitos, dificuldades e enfrentamentos que cercam toda a instituição.

Após fundamentar os registros de observação, adveio daí a necessidade de um olhar para as relações interpessoais na comunidade escolar e as interferências da mesma no planejamento e na avaliação. Através de leitura e discussões nos estudos semanais, começou o planejamento da intervenção, de forma que ela seja significativa e prazerosa para o aprendizado do aluno.

A partir dos resultados parciais e do cruzamento com aspectos teóricos emergiram diversos problemas que fazem parte do cotidiano da escola bem como das situações enfrentadas pelos professores e alunos, todos eles relacionados à interação entre os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem. Portanto esse processo nos proporcionou compreender o espaço escolar como espaço de formação individual e coletiva. Onde cada pequena ação precisa desencadear procedimentos e metodologias que culminem na elaboração de projetos que venham superar os problemas da escola.

Esse trabalho de pesquisa encontra-se na fase de intervenção, sendo que a fase de observação deve permanecer durante todo o processo de aplicação das intervenções, das atividades planejadas para os alunos. A proposta tem uma pretensão enriquecedora para a escola, com materiais que foram adquiridos pensando nos alunos e sua aprendizagem, contribuindo, assim, com o processo de

construção dos saberes considerando a afetividade no processo de ensino-aprendizagem, bem como a influência e/ou interferência do aspecto afetivo à aprendizagem do aluno e na prática do professor.

Referências

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus e. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. . In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). **Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão**. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 201-241.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2006.

II FÓRUM DE LICENCIATURAS DA UFRB

III SEMINÁRIO PIBID/UFRB

DOCUMENTO FINAL APROVADO EM PLENÁRIA

Este documento sintetiza os encaminhamentos feitos durante o II Fórum de Licenciaturas da UFRB realizado nos dias 10 e 11 de julho de 2013 no Campus do Centro de Formação de Professores (CFP) na cidade de Amargosa-BA. O referido evento contou com a participação de um total de 660 inscritos, proveniente do CFP e dos demais Centros da UFRB que possuem Licenciatura (CAHL e CCAAB), os quais discutiram em momentos de conferência, mesas temáticas e grupos de trabalho sobre questões pertinentes a políticas de formação de professores para esta universidade. As discussões foram registradas por relatores que sistematizaram o documento que se segue apreciado na plenária de encerramento do evento. Para melhor estruturação das contribuições, os encaminhamentos foram sistematizados em quatro eixos que reúnem as discussões e deliberações deste Fórum. Ressalte-se que a partir deste momento a comissão executiva do Fórum de Licenciaturas da UFRB deverá proceder aos encaminhamentos devidos para efetivação das deliberações da plenária.

Eixo 1. Interferência nas políticas de educação

- Fortalecimento do diálogo da UFRB, através do Fórum de Licenciaturas, com as secretarias de educação dos municípios e do estado para interferência em políticas educacionais (Ex.: classes multisseriadas).
- Planejamento conjunto da UFRB, através do Fórum de Licenciaturas, com as Secretarias Municipais de Educação de proposta de formação continuada de profissionais da educação para áreas específicas como: educação ambiental, educação do campo, classes multisseriadas, educação especial e inclusiva.

- Participação da UFRB, através do Fórum de Licenciaturas, em debates com os gestores de educação dos diversos entes federativos sobre o currículo escolar da educação básica.
- Encaminhamento, para instâncias competentes, de posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFRB sobre a necessidade de revisão da carreira docente na educação básica.
- Encaminhamento, para instâncias competentes, de posicionamento do Fórum de Licenciaturas da UFRB sobre a necessidade de revisão da carreira docente universitária.

Eixo 2. Articulação universidade e escola básica

- Ampliação da interação dos cursos de Licenciaturas da UFRB com a escola básica.
- Integração do licenciando com a comunidade escolar desde o início da graduação, aumentando a cumplicidade entre universidade e escola básica.
- Garantia de que nas revisões dos currículos de Licenciatura na UFRB a formação docente seja realizada de forma mais próxima da escola básica, evitando que este momento só aconteça no estágio.

Eixo 3. Políticas institucionais para formação de professores na UFRB

- Realização do III Fórum de Licenciaturas em um período maior, com sessões e plenárias deliberativas sobre temas como: políticas públicas de formação de professores e articulação entre universidade e escola básica.
- Promoção de um encontro com professores dos cursos de licenciatura da UFRB com vistas a: 1. sensibilizá-los para refletirem sobre a própria formação e seu papel em cursos de formação de professores; 2. reconhecer da relevância das disciplinas pedagógicas na formação de professores.
- Constituição de Grupos de Trabalho permanentes para discussão (presencial e através de ambientes virtuais) e encaminhamentos acerca de temáticas como:

Estágio nos cursos de formação de professores e Currículo das Licenciaturas; Docência e Identidade docente.

- Promoção de um encontro avaliativo sobre como os estágios obrigatórios e não obrigatórios, programas (PIBID, PET etc.) e outras atividades práticas estão sendo realizadas nas escolas do recôncavo (escutar as escolas, as secretarias de educação, os estagiários...).
- Viabilização institucional de realização de estágios em outros municípios fora das cidades-sede dos campi em que há cursos de licenciatura, garantindo a superação das dificuldades de logística encontradas pelos professores-orientadores.
- Fortalecimento do Núcleo de Formação para Docência no Ensino Superior da PROGRAD para investimento na formação continuada dos docentes que atuam nas Licenciaturas, na perspectiva de sincronizar a atuação destes formadores com as exigências da educação básica, formação do professor pesquisador, inter-multi-transdisciplinar.
- Promoção de debates para que se trace, de modo conjunto, o perfil geral do egresso dos cursos de licenciatura da UFRB.
- Promoção de um encontro de egressos dos cursos de licenciatura da UFRB para avaliação da formação inicial implementada por essa universidade.

Fortalecimento da participação dos estudantes na revisão dos currículos de Licenciatura.

- Ampliação do investimento institucional na formação inicial de professores, principalmente no que se refere à infraestrutura necessária para os cursos.
- Valorização da carreira docente universitária com mudanças nas baremas utilizadas pelo MEC, pelas universidades e órgãos de fomento para qualificar a atuação do professor/pesquisador, promovendo a isonomia nas pontuações relativas as atividade de pesquisa, extensão e ensino.
- Discussões sobre a curricularização da pesquisa e da extensão numa política institucional de formação de professores.

- Integração das ações desenvolvidas nos projetos de formação de professores: PIBID, Prodocência e PARFOR.

Eixo 4. Políticas governamentais de formação de professores

- Garantia de maior articulação entre os projetos PIBID.
- Promoção de avaliação dos resultados do programa PIBID e suas contribuições reais para a formação inicial de docentes, abordando temáticas como a dicotomia entre pesquisa e ensino.
- Estabelecimento de diálogo entre o PIBID e os cursos de licenciatura.
- Ampliação os projetos PIBID (número de alunos, escolas em outros municípios fora das cidades-sede em que há licenciatura), pois representa um momento muito rico na formação de professores, assim como os estágios.
- Apresentação dos trabalhos do PIBID nas escolas com maior regularidade.
- As experiências formativas do PARFOR e do PIBID devem ser mais bem aproveitadas pelos cursos de formação de professores em suas revisões curriculares.

Relatores participantes da plenária final ou que apresentaram concordância ao documento final: Yuji Nascimento Watanabe; Girlene Santos de Souza; Adriana Lourenço Lopes; Joelma Fadigas; Débora Feitosa; Leandro Diniz; Tarcísio Cordeiro; Marcelo Santos; Rosana Almassy.

Comissão Executiva organizadora do II Fórum de Licenciaturas: Susana Couto Pimentel; Clarivaldo Santos de Sousa; Joelma Cerqueira Fadigas; Denise Magalhães da Costa; Leandro do Nascimento Diniz; Juvenal de Carvalho; Carolina Saldanha Scherer; Creuza Souza Silva; Wilson Badaró; Alexandro Alves.