

**IV CBE - CONGRESSO
BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO**

***Ensino e Aprendizagem na
Educação Básica: desafios
curriculares***

ANAIS

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Thaís Cristina Rodrigues Tezani
(Organizadoras)
Editora: FC/UNESP- Bauru

2013

IV Congresso Brasileiro de Educação – ISBN: 9788599703748
"Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares"

UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



ANAIS do IV CBE - CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO

Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares

De 25 a 28 de junho de 2013

**Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências - Campus
Bauru
Departamento de Educação**

**Organizadoras
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
Thaís Cristina Rodrigues Tezani**

<http://www2.fc.unesp.br/cbe/>
**Local: UNESP – Bauru-/SP –BRASIL
2013**



COMISSÃO ORGANIZADORA

PRESIDENTE

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

MEMBROS

Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata
Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva
Prof.^a Dr.^a Marli Nabeiro
Prof.^a Dr.^a Lílian Aparecida Ferreira
Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Prof.^a Dr.^a Rosa Maria Manzoni
Prof. Dr. Luiz Francisco da Cruz
Prof. Dr. Antonio Francisco Marques
Prof. Dr. Vitor Machado
Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

SECRETÁRIA

Jéssica Fernanda Lopes



COMISSÃO CIENTÍFICA

PRESIDENTE

Prof.^a Dra Thaís Cristina Rodrigues Tezani

MEMBROS

Prof. Dr. Adrián Oscar Dongo Montoya
Prof.^a Dra Adriana Duarte
Prof.^a Dra Adriana Garcia Gonçalves
Prof.^a Dra Alda Junqueira Marin
Prof. Dr. Alessandra Aparecida Viveiro
Prof.^a Ms. Aline Oja
Prof. Ms. Amadeu Bego
Prof.^a Dr.^a Ana Carolina Talamoni
Prof.^a Dr.^a Ana Claudia Moreira Almeida Verdu
Prof.^a Dr.^a Ana Maria Osorio Araya Balan
Prof.^a Ms. Ana Paula Gestoso de Souza
Prof.^a Ms. Andréa Cristina Souza de Jesus
Prof.^a Dr.^a Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma
Prof.^a Dr.^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira
Prof. Dr. Antônio Carlos Jesus Zanni de Arruda
Prof. Dr. Antônio Fernandes Nascimento Jr.
Prof. Ms. Armando Paulo da Silva
Prof.^a Dr.^a Beatriz Cortela
Prof.^a Ms. Camila Silveira da Silva
Prof. Ms. Carlos Zuluaga
Prof.^a Dr.^a Carmen Maria Bueno Neme
Prof.^a Dr.^a Cristina Satiê de Oliveira Pátaro
Prof.^a Dr.^a Daniela Melaré Vieira Barros
Prof.^a Ms. Daniele Cristina de Souza
Prof.^a Dr.^a Daniella Basso B. Pinto
Prof.^a Ms. Denise Ivana de Paula Albuquerque
Prof.^a Ms. Diana Moreno
Prof. Dr. Domingos Garrone
Prof.^a Dr.^a Dulcimeire Aparecida Volante Zanon
Prof. Dr. Edemir de Carvalho



Prof. Dr. Eder Pires Camargo
Prof.^a Dr.^a Eleanor Gomes da Silva Palhano
Prof.^a Dr.^a Emilia de Mendonca R Marquês
Prof. Ms. Evandro Tortora
Prof.^a Dr.^a Fabiana Cristina Frigieri de Vitta
Prof.^a Ms. Fabiana Hencklein
Prof.^a Dr.^a Fabíola Pereira Soares
Prof.^a Dr.^a Fernanda Moraes
Prof.^a Dr.^a Fúlvia Eloa Maricato
Prof.^a Dr.^a Grace Cristina Ferreira-Donati
Prof.^a Dr.^a Isabel Rodrigues Blaskovsky
Prof. Dr. Jair Lopes
Prof. Dr. Jairo Gonçalves Carlos
Prof. Dr. José Bento Suart Júnior
Prof. Dr. José Carlos de Almeida Moreno
Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto
Prof.^a Dr.^a Karla Paulino Tonus
Prof.^a Ms. Kátia De Abreu Fonseca
Prof.^a Ms. Kelly Bogнар
Prof. Dr. Kester Carrara
Prof.^a Dr.^a Lígia Ebner Melchiori
Prof.^a Dr.^a Lilian Aparecida Ferreira
Prof. Dr. Lucas André Teixeira
Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Oliveira Silva
Prof.^a Dr.^a Lúcia Pereira Leite
Prof.^a Dr.^a Luciana Maria Lunardi Campos
Prof.^a Dr.^a Luciene Ferreira da Silva
Prof. Dr. Luiz Francisco da Cruz
Prof. Dr. Luiz Gonzaga Gonçalves
Prof. Dr. Macioniro Celeste Filho
Prof.^a Dr.^a Maevi Anabel Nono
Prof.^a Dr.^a Mara Cleusa Peixoto Assis Rister
Prof.^a Ms. Marcela de Moraes Agudo
Prof. Dr. Marcelo Totte
Prof.^a Ms. Marcia Camilo
Prof.^a Dr.^a Márcia Cristina Argenti Perez
Prof. Dr. Marcos Jorge



Prof.^a Dr.^a Maria Angélica S. R. Martins
Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Marquezine
Prof.^a Dr.^a Maria da Graça M. Magnoni
Prof.^a Dr.^a Maria de Lourdes Spazziani
Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Neves Sandrin
Prof.^a Dr.^a Maria Edneia Martins Salandim
Prof.^a Dr.^a Maria José da Silva Fernandes
Prof.^a Dr.^a Maria Judith Sucupira da Costa Lins
Prof.^a Dr.^a Maria Júlia Dall'Acqua
Prof.^a Dr.^a Maria Regina Cavalcante
Prof.^a Dr.^a Maria Suzana de Stéfano Menin
Prof.^a Dr.^a Maria Valéria Barbosa
Prof.^a Ms. Mariana Vaitiekunas Pizarro
Prof.^a Dr.^a Marilda Gonçalves Dias Facci
Prof.^a Dr.^a Marineide Oliveira Gomes
Prof.^a Dr.^a Marli Nabeiro
Prof. Ms. Michel Carnio
Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior
Prof.^a Dr.^a Morgana de Fátima Agostini Martins
Prof.^a Dr.^a Nadja Janke
Prof.^a Ms. Nataly Carvalho Lopes
Prof.^a Dr.^a Neiza de Lourdes Frederico Fumes
Prof.^a Dr.^a Noeli Prestes Padilha Rivas
Prof.^a Dr.^a Olga Maria Piazzetin Rolim Rodrigues
Prof.^a Dr.^a Patrícia Unger Raphael Bataglia
Prof. Ms. Paulo Henrique Leal
Prof.^a Ms. Poliana Santos Camargo
Prof. Ms. Rafael Rigolon
Prof.^a Ms. Raquel Sanzovo Pires de Campos
Prof. Dr. Raul Aragão Martins
Prof.^a Dr.^a Regina Aparecida Ribeiro Siqueira
Prof.^a Dr.^a Relma Urel Carbone Carneiro
Prof.^a Ms. Renata Cabrera
Prof. Dr. Renato Eugênio da Silva Diniz
Prof. Ms. Richael Silva Caetano
Prof.^a Dr.^a Rita Melissa Lepre
Prof.^a Ms. Rita de Cássia Suart



Prof.^a Ms. Sabrina Pereira Soares
Prof. Dr. Samuel de Souza Neto
Prof.^a Dr.^a Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani
Prof. Dr. Silvio Cesar Nunes Militão
Prof.^a Dr.^a Simone Ap. Lopes Herrera
Prof.^a Dr.^a Sirley Terezinha Filipak
Prof.^a Dr.^a Thaís Cristina Rodrigues Tezani
Prof. Ms. Thiago Mendonça
Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Prof.^a Dr.^a Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Prof.^a Dr.^a Verônica Aparecida Pereira
Prof. Dr. Vitor Machado
Prof. Dr. William Vieira



APRESENTAÇÃO

O Congresso Brasileiro de Educação é um evento organizado pelos docentes do Departamento de Educação e que nessa quarta edição contou com a colaboração de docentes do Departamento de Educação Física e Matemática, da Faculdade de Ciências, da UNESP, câmpus de Bauru.

Seu objetivo é proporcionar o encontro de pesquisadores, professores, profissionais e estudantes de diferentes áreas do saber, especializados nas questões educacionais, para discutir suas ideias e ampliar os conhecimentos na área da universalização do ensino e as proposições sobre as questões curriculares; estimular o intercâmbio entre a comunidade acadêmica e as instituições escolares e não escolares por meio da discussão do conhecimento científico e das experiências educacionais; debater, construir e divulgar o conhecimento sobre a formação inicial e continuada do professor, relacionando esses saberes com as questões curriculares na sua formação e atuação.

O evento caracteriza-se também pela preocupação em proporcionar aos professores da educação básica, em especial da rede pública de ensino, o acesso aos avanços na área de Educação, por meio das apresentações de trabalhos durante o Congresso.

Outro ponto relevante é a participação dos discentes dos vários cursos de licenciatura, do câmpus da UNESP/Bauru, na organização do evento, proporcionando a esses futuros educadores a oportunidade de estar em contato com diferentes pesquisadores e profissionais da área da educação.

O Congresso é realizado bi anualmente, contando com palestras, mesas redondas, minicursos e apresentações de trabalho no formato de comunicação oral e pôster.

O tema de cada evento é baseado nas críticas e sugestões recebidas nas edições anteriores, buscando-se convidar palestrantes de diferentes estados do Brasil, para que possa ter uma representação significativa do cenário educacional brasileiro.

Para finalizar, damos às boas vindas a todos os participantes e aproveitando para agradecer a todos que possibilitaram direta ou indiretamente a realização do evento.



Bem vindos e muito obrigada.

**Vera Lucia Messias Fialho Capellini
Thaís Cristina Rodrigues Tezani**

Organizadoras

PROGRAMAÇÃO DO EVENTO

PROGRAMAÇÃO	
-	
Dia 25 de junho de 2013 - Terça-feira	
17h	Credenciamento
19h	<p>Apresentação Cultural</p> <p>Cerimônia de abertura</p> <p>Conferência de Abertura: Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares</p> <p>Prof.ª Dr.ª Lucia Helena Alvarez Leite (Universidade Federal de Minas Gerais).</p>
Dia 26 de junho de 2013 - Quarta-feira	
08h - 10h	Minicursos (Primeiro horário)
10h30 - 12h30	Minicursos (Segundo horário)
14h	Apresentação de trabalho (Comunicação Oral)
16h30	Lançamento do livro
19h	<p>Apresentação Cultural</p> <p>Mesa redonda 1: Currículo na Educação Básica e a Educação Matemática</p> <p>Prof. Dr. Nelson Antonio Pirola (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- campus de Bauru)</p> <p>Prof.ª Dr.ª Célia Maria Carolino Pires (Pontifícia Universidade Católica – SP)</p> <p>Prof. Dr. Márcio Antonio da Silva (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul)</p> <p>Mesa redonda 2: Currículo na Educação Básica: Educação Física limites e possibilidades</p> <p>Prof. Dr. José Alfredo Debortoli (Universidade Federal de Minas Gerais)</p> <p>Prof. Dr. Fernando Jaime Gonzalez (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul)</p> <p>Prof. Dr. Amauri Bassoli (Universidade Estadual de Maringá).</p>
Dia 27 de junho de 2013 - Quinta-feira	
08h - 10h	Minicursos (Primeiro horário)
10h30 - 12h30	Minicursos (Segundo horário)



14h	Apresentação de trabalho (Comunicação Oral)
16h30	Mesa redonda 1: Desafios e possibilidades curriculares para o Ensino Fundamental na Atualidade Prof. ^a Dr. ^a Telma Ferraz Leal (Universidade Federal de Pernambuco) Prof. ^a Dr. ^a Ana Lúcia Espindola (Universidade Federal do Mato Grosso do Sul) Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- campus de Bauru)
19h	Apresentação Cultural Mesa redonda 2: O Currículo na Educação Infantil Prof. ^a Dr. ^a Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (Universidade de São Paulo) Prof. ^a Dr. ^a Lenira Hadad (Universidade Federal de Alagoas) Prof. ^a Dr. ^a Ivone Martins de Oliveira (Universidade Federal do Espírito Santo).
Dia 28 de junho de 2013 - Sexta-feira	
08h - 10h	Minicursos (Primeiro horário)
10h30 - 12h30	Minicursos (Segundo horário)
14h	Apresentação de trabalho (Pôster)
16h30	Mesa redonda 1: O currículo da Educação Básica favorece uma educação em direitos humanos para todos os estudantes? Prof. Dr. Clodoaldo Meneguello Cardoso (Universidade Estadual Paulista – campus Bauru) Prof. ^a Dr. ^a Anna Augusta Sampaio de Oliveira (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- campus de Marília) Prof. ^a Dr. ^a Windyz Ferreira (Universidade Federal da Paraíba)
19h	Apresentação Cultural Conferência de Encerramento: A formação dos professores: desafios Contemporâneos para efetivar a interdisciplinaridade ou transversalidade Prof. ^a Dr. ^a Maria Elizabete Souza Couto (Universidade Estadual de Santa Cruz - BA)



PROGRAMAÇÃO CULTURAL	
Dia 25 de junho de 2013 - Terça-feira	
19h	<p>Cerimônia de abertura Palco do Guilhermão – EDUCAÇÃO, CULTURA E DIVERSIDADE</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Grafite com artista Gabriel Hune. 2. Coreografias de dança de rua. CIA DE DANÇA SHENG 3. Hino Nacional com a Naumteria - UNESP - BAURU
Dia 26 de junho de 2013 - Quarta-feira	
10 às 10h30	<p>Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Escultura com balões – Vivências</p> <p>FUNDEB Escultura com balões – Vivências</p>
16 às 16h30	<p>FUNDEB Danças Circulares Profa. Dra. Andreza de Souza Ugaya (FC/ UNESP)</p> <p>Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Danças Circulares Prof. Fabiano Maranhão – Sesc/ Bauru</p>
19h	<p>Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Apresentação de Kunf Fu - Associação Garra de Tigre de Kung- Fu Hung - Gar. Prof. Richard Leutz</p>
Dia 27 de junho de 2013 - Quinta-feira	
10 às 10h30	<p>FUNDEB Exposição de arte. Artista Lionice Oliveira Profa. Ms. Marcia Aparecida Barbosa Vianna (FAAC/UNESP)</p> <p>Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Exposição de arte. Artista Lionice Oliveira Profa. Ms. Marcia Aparecida Barbosa Vianna (FAAC/UNESP)</p> <p>Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Projeto Social “Pequena Obra” Profa. Letícia Aparecida Ferreira Forino, Profa. Luciana Saraiva de Lima e Ana Claudia Moraes.</p>
16 às 16h	FUNDEB



30	Escola de Dança do Ventre K. Valentin Dança do Ventre. Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Apresentação de dança - Tango: Nilza e Pablito Ballet. Studio de dança: Josi Garcia
Dia 28 de junho de 2013 - Sexta-feira	
10 às 10h30	Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Peça Galileu Galilei: Livremente adaptada do texto original de Bertold Brecht Prof. Dr. Francisco Carlos Lavarda Prof. Dr. João José Caluzi Prof. Dr. Paulo Noronha Lisboa Filho
19:00	Anfiteatro Guilherme Rodrigues Ferraz (Guilhermão), UNESP Festa de encerramento. Apresentação de MPB Festa Temática – Percussão Henrique Oliveira e Thiago Ortigo (voz)



RESUMOS

“Os autores são responsáveis pela correção gramatical e conteúdo de seus textos.”



EIXO I

EIXO II



AVALIAÇÃO DE PAIS E PROFESSORES SOBRE COMPORTAMENTOS DE PRÉ-ESCOLARES: diferenças e semelhanças

Aline Costa Fantinato¹
Fabiana Cia²

RESUMO

Os problemas de comportamento têm sido apontados na literatura como os de maior incidência dos problemas de saúde mental infantil e apresentam relação com o desempenho acadêmico das crianças. Pais e professores são considerados observadores privilegiados dos comportamentos infantis, no entanto, é comum que tenham visões distintas dos mesmos. Sendo assim, o presente estudo buscou comparar a avaliação de pais (homens) e professores sobre a emissão de problemas de comportamento de crianças em idade pré-escolar. Participaram 40 pais (homens) de crianças em idade pré-escolar e os respectivos professores (13) das crianças. Para avaliar os comportamentos infantis, foi utilizado o Strengths and Difficulties Questionnaire- SDQ, que foi respondido por pais e professores. Para comparar as avaliações foi feito o teste *t* e qui-quadrado. Em relação os resultados que apresentaram diferenças estatisticamente significativas, percebeu-se que na escala de sintomas emocionais, o item muitas vezes se queixa de dor de cabeça, enjoo, dor de barriga, os professores relataram maior frequência, enquanto que os itens frequentemente parece triste, desanimado ou choroso, fica nervoso quando vai fazer alguma coisa pela primeira vez, tem muitos medos e o total dessa escala a os pais relataram maior frequência que os professores. Na escala de problemas de conduta, apenas um item (frequentemente tem acessos de raiva ou crises de birra) teve diferença significativa, sendo que os pais relataram mais frequência desses comportamentos nas crianças. Os itens da escala de hiperatividade que apresentaram diferenças estatisticamente significativas foram não consegue parar sentado quando tem que fazer a lição ou comer, mexe-se muito, esbarrando em coisas, derrubando coisas; está sempre agitado, balançando as pernas ou mexendo as mãos, está sempre agitado; facilmente perde a concentração e a pontuação total da escala os pais também avaliaram os filhos com uma frequência maior nos comportamentos. Na escala de relacionamento com colegas, os itens com diferença estatisticamente significativa também tiveram médias superiores na avaliação feita pelos pais, sendo os itens não tem pelo menos um bom amigo; outras crianças pegam no pé e se dá melhor com adultos do que outras crianças. Já na escala de comportamentos pró-sociais, todos os itens, assim como a pontuação total da escala e a pontuação total das dificuldades apresentaram diferenças estatisticamente significativas e a média da avaliação feita pelos pais foi maior. De forma geral, percebeu-se que, tanto nos problemas de comportamento, como nas capacidades das crianças, os pais relataram maior frequência desses comportamentos nos seus filhos. Acredita-se que os resultados



ressaltam a importância de se ter vários informantes, em diferentes contextos na avaliação dos comportamentos infantis para assegurar uma maior visão sobre os mesmos, além disso, os resultados também podem guiar trabalhos com pais e professores.

Palavras-chave: Problemas de comportamento. Pré-escolares. Pais.

ABSTRACT

The behavior problems have been identified in literature as the highest incidence of childhood mental health problems and present a relationship with the academic performance of children. Parents and teachers are considered privileged observers of children's behaviors, however, is common to have distinct views of the same, thus the present study aimed to compare the evaluation of fathers and teachers about the issue of children's behavior problems in pre-school age attended 40 fathers of pre-school children and their teachers (13). To evaluate children's behaviors, was used the Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ), which was answered by fathers and teachers. To compare the evaluations was done the *t* test and chi-square test. About the results that showed statistically significant differences, it was noticed that on the scale of emotional symptoms, the item often complains about headache, nausea, stomachache, teachers reported a higher frequency, while the items often seem sad, discouraged or tearful, get nervous when it will do something for the first time, has many fears and in the total of this scale the fathers reported higher frequency than the teachers. On the scale of conduct problems, only one item (often has bouts of rage or crises of stubbornness) had significant difference, and the fathers have reported more frequency of these behaviors in children. The items of the hyperactivity scale that showed statistically significant differences were: it cannot stop sitting when it has to do the lesson or eat, stirs very, bumping in things, dropping things; it is always agitated, swinging the legs or moving the hands; easily loses the concentration and in the total score of the scale the fathers also evaluated the children with a higher frequency in the behavior. On the scale of relationship with colleagues, the items with a statistically significant difference also had higher averages in the evaluation made by the fathers, and the items do not have at least one good friend; other children bother and have better relationship with adults than other children. On the pro social behavior scale, all the items, as well as the total score of the scale and the total score of difficulties had statistically significant differences and the average of the evaluation made by fathers was greater.

In general, it was noticed that as far as the behavior problems and in the children's capacities, fathers reported greater frequency of these behaviors in their children. It is believed that the results emphasize the importance of having several informants in different contexts in the evaluation of children's behaviors



to ensure a greater vision about the same, moreover the results can also guide works with fathers and teachers.

Keywords: Behavior problems. Pre-school. Fathers.



DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

Samia Yasmin El Takche
samiaeltakche@hotmail.com
Maévi Anabel Nono
maevi@ibilce.unesp.br

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências
Exatas, Departamento de Educação, câmpus de São José do Rio Preto
Apoio FAPESP

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de professores. Legislação.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Neste resumo expandido são descritos e analisados, de forma parcial, dados preliminares obtidos no período de 01 de agosto de 2012 a 10 de janeiro de 2013, durante a realização do projeto de pesquisa “Saberes profissionais de professores e gestores sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil”, desenvolvido pela primeira autora, sob orientação da segunda, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), na modalidade Iniciação Científica. Trata-se de um projeto vinculado a um estudo mais amplo, em andamento, por meio do qual são investigados saberes de profissionais de Educação Infantil sobre os diversos documentos e leis relativos a essa etapa da Educação Básica publicados, no Brasil, desde a década de 1980. De modo geral, objetiva-se, com este estudo, investigar os saberes que as professoras e a gestora de uma escola de Educação Infantil possuem a respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 05/2009). Os objetivos específicos da investigação são os seguintes: a) identificar saberes que professoras e supervisoras de escola de Educação Infantil possuem sobre a Resolução CNE/CEB 05/2009, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (contexto em que foi publicada, concepções que a sustentam, determinações que veicula, adequação de suas determinações à situação do ambiente em que trabalham); b) apontar as fontes de aquisição dos saberes relativos a Resolução CNE/CEB 05/2009 que possuem os profissionais da creche e pré-escola; c) analisar, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, de quais formas tais saberes interferem na construção de suas identidades profissionais e de suas práticas de trabalho com as crianças pequenas.

METODOLOGIA



Os dados foram coletados em uma escola de Educação Infantil localizada no câmpus de uma universidade estadual paulista. A coleta de dados foi realizada, até esse momento, por meio de observação e registro em diário de campo. No que se refere à observação, ocorreu semanalmente, no período de 30 de outubro a 28 de novembro de 2012, às terças e quarta-feiras, das 8h00 às 11h00. Seguindo o cronograma organizado em conjunto com a gestora e as professoras da escola campo da pesquisa, as observações foram realizadas nas seguintes datas: 30 e 31 de outubro de 2012, 06, 07, 13, 14, 20, 21, 27 e 28 de novembro de 2012. Durante esse período, as observações foram realizadas no Grupo 1 (G1). Conhecido como “Turma da Árvore”, o G1 era dividido em Berçário Menor (crianças menores de 1 ano, pois ainda não sabiam andar) e Berçário Maior (crianças até 2 anos) e era composto por 6 meninas e 7 meninos, totalizando 13 crianças, sendo 3 crianças pertencentes ao Berçário Menor e 10 ao Berçário Maior. No G1 havia duas professoras e uma aluna de curso de Pedagogia que realizava Estágio Profissional. Essas duas profissionais tinham a atuação pedagógica dividida e ao mesmo tempo sincronizada, pois o que uma fazia complementava ou acrescentava no que a outra estava fazendo. As duas professoras possuíam graduação em Pedagogia e pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia e Educação. No início da coleta de dados, as professoras me apresentaram para as crianças e permitiram que eu participasse de algumas práticas pedagógicas: ficar no parque de grama e tanque de areia com as crianças, auxiliar no momento de ninar os pequenos e durante a refeição, participar da aula de música e também de alguma atividade pedagógica, como por exemplo, quando as crianças brincaram de bola e bambolê. Foi possível constatar que as práticas das professoras observadas sugerem que estas possuem diversos saberes sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, contribuindo para a formação integral das crianças. A respeito das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, fixadas pela Resolução CNE/CEB 05/2009, vale dizer que estas têm como função a orientação de políticas públicas na área e, de caráter mandatório, devem ser seguidas na elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares das creches e pré-escolas. Considerando que o cuidar é indissociável do educar, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, vale ressaltar que, durante a coleta de dados, foi possível presenciar inúmeras práticas pedagógicas que evidenciavam esse saber por parte das professoras. Primeiramente, pelo fato de que para entrar na sala era preciso usar como se fosse uma meia sobre o sapato para não trazer a sujeira de fora para dentro da sala, pois as crianças ficavam bastante descalças em sala de aula, portanto, era preciso que ela se mantivesse sempre limpa. Após alguma atividade que as sujasse, como por exemplo, tanque de areia ou mexer com tintas, as crianças tomavam banho para se limparem. Outra situação também era quando uma criança evacuasse bastante e exigisse um banho, este era dado nela para sua maior higiene e conforto. Durante o banho, a professora e estagiária faziam com que as crianças se sentissem seguras,



principalmente com aquelas que demonstravam receio e insegurança e começavam a chorar. Compreendendo a idade das crianças, durante a manhã de todos os dias, as crianças dormiam cerca de 50 minutos. Antes de adormecerem, suas fraldas eram trocadas e mesmo aqueles que não as usavam mais, nesse momento colocavam, no intuito de evitar algum imprevisto. Feito isso, eram postas no carrinho e três crianças costumavam ir direto para seus colchões. Devidamente acomodadas tomavam o suco ou leite do dia, eram ninadas pelas professoras, estagiárias e por mim também. Ao som de uma música leve, as professoras fechavam as janelas e porta e propiciavam um ambiente aconchegante para o sono das crianças. Quando todas adormeciam, eram postas em seus colchões arrumados pela estagiária com o lençol de cada uma, assim como o travesseiro. Os bebês eram postos nos berços. Se caso alguma criança não quisesse dormir, o que acontecia raramente, a estagiária ou a auxiliar de enfermagem ficavam com a criança em algum ambiente da escola até as outras acordarem. Durante a refeição, o cuidado também se mostrava muito presente. A professora montava os pratos de refeição das crianças, levando em consideração o que cada uma gostava e conseguia comer. Para os bebês de até 1 ano de idade era servida papinha, completados 1 ano começavam a comer arroz, feijão, a mistura do dia, a salada e outro alimento que tivesse no cardápio. As crianças maiores se sentavam em cadeiras com suas fotos para facilitar a localização e em mesas proporcionais ao seu tamanho, enquanto os bebês ficavam em cadeirões e eram alimentados pela auxiliar de enfermagem. As que comiam na mesa eram observadas pelas professoras e auxiliadas quando necessário, pois eram estimuladas a terem autonomia no momento de se alimentarem. Ao mesmo tempo que se lambuzavam estavam aprendendo como fazer o correto, pois toda aprendizagem requer estímulos, experiências e vivências. Após se alimentarem, as crianças maiores comiam a fruta do dia, descascada e cortada pela professora, enquanto os bebês menores de 1 ano tomavam um suco. Da mesma maneira que acontecia com a comida, durante a fruta as crianças comiam do jeito que mais gostavam, usando o exemplo da laranja havia aquelas que comiam até mesmo o bagaço dela, enquanto umas só chupavam o seu suco. Outros exemplos do cuidado das professoras para com as crianças enquanto as educavam era o zelo mostrado em alguma atividade. Quando alguma criança era mordida, imediatamente as professoras tomavam uma providência e também a constante preocupação do bem estar das crianças em qualquer momento do dia, as professoras sempre estavam atentas ao que acontecia com elas. Dessa forma, não é observado somente o cuidar e o educar nessas práticas, mas, também, os saberes das professoras relativos à importância de não separar dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Visto isso, como as crianças do G1 eram divididas em Berçário Menor e Maior, era nítido o respeito à particularidade de cada idade em todas as práticas. As crianças não eram tratadas diferentemente em relação a carinho, atenção, cuidado, educação, mas, sim, em relação às suas necessidades, isto é, o desenvolvimento da



criança era obtido gradualmente, sendo assim, as professoras estavam cientes que a maneira de tratá-las deveria se relacionar com as necessidades oriundas de cada idade. Vale ressaltar que como a sala era dividida, as crianças menores, sempre que as demais fossem brincar do lado de fora da sala, como nos parques e arredores da escola, ficavam em um espaço intitulado “Espaço de Estimulação”. O nome diz tudo, nesse espaço as crianças com o auxílio de uma técnica em enfermagem e na presença de uma das professoras (pois, como dito anteriormente, são duas professoras para essa turma), estimulavam os bebês a se expressarem, descobrirem o ambiente através de brinquedos, apropriação etc. Dessa maneira, os pequenos recebiam estimulação em prol do seu desenvolvimento. Entretanto, quando o Berçário Maior iria brincar no tanque de areia ou nos brinquedos do parque de grama, os bebês do Berçário Menor ficavam em um pequeno tatame na grama, brincando com alguns brinquedos. Sendo assim, também exploravam os espaços da escola, assim como adquiriam experiências expressivas, sensoriais e corporais. Para a promoção de experiências sensoriais, expressivas, corporais que permitem movimentação, expressão da individualidade e respeito pelo ritmo da criança, as professoras realizaram algumas atividades com o Berçário Maior. A primeira a se destacar é a ida das crianças ao tanque de areia. Enquanto estive lá as crianças foram duas vezes brincar com areia. Para elas eram oferecidos brinquedos como: panelinha, copinho, uns em formato de animais, entre outros. Dessa maneira, as crianças eram deixadas livres para fantasiar o que estavam fazendo, mas sempre dialogando com a professora. Em um desses dias, uma das crianças se encantou pela areia e sua textura. Se sentia muito contente ao jogar a areia que estava no copinho em seu próprio corpo. A professora a todo momento estimulava para que ela se permitisse ter essas experiências sensoriais, incentivando a criança a sentir a areia. A criança era só gargalhadas. Nos últimos dias de observação, a professora levava no início da manhã as crianças ao parque de grama, pois, segundo ela, as crianças pareciam estar estressadas com o fim do semestre, por isso possibilitava a elas uma atividade para acalmá-las e ao mesmo tempo para se expressarem corporal e cognitivamente. As crianças exploravam os brinquedos de ferro do parque de grama, demonstravam adorar aquela atividade matinal aclamada por um solzinho. A professora, com a minha ajuda, balançava as crianças no balanço e no vai-vai. Era muito interessante de ver como as crianças se sentiam tranquilas e serenas neste momento. Ainda no parque de grama, mas em outro dia, as crianças munidas de um bambolê eram estimuladas a arremessá-los para frente e correrem atrás de algum bambolê, sendo o seu ou não. A professora fazia o mesmo para que as crianças a imitassem. A atividade do bambolê permitiu que as crianças se movimentassem, expressando-se corporalmente, além de se divertirem durante a atividade. Entretanto, não foram todas as crianças que quiseram participar da atividade, diante disso, a professora conversou com uma aluna e tentou fazer com que ela se juntasse aos amigos para brincar, mas não adiantou. Por isso, respeitou o desejo e o ritmo da criança e não a forçou fazer nada contra a sua vontade, mas tentava



mostrar a ela o quanto era prazeroso aquilo, sem ferir a vontade da aluna. Outra atividade a se destacar foi a brincadeira com tintas. Durante esse momento, tanto as crianças do Berçário Menor quanto do Maior se esbaldaram no mundo das tintas. Era nítido que estavam adorando sentir a tinta e fazer uso dela, como demonstravam suas expressões faciais. Além de pintarem o papel, houve crianças que se empolgaram e pintaram o corpo também. Foi uma descoberta gostosa para os pequenos, em que eles se sentiam bem a vontade. Entretanto, teve um aluno que não se sentiu bem diante daquela atividade, chorava bastante e demonstrava estar inseguro no momento. A professora tentou mostrar a ele o quão era bom mexer com tinta, passava tinta em suas mãozinhas, fazia com que ele a sentisse, mas não adiantou, a criança não parava de chorar. Diante disso, a professora respeitou o desejo do aluno, deixando-o sem mexer na tinta e logo depois o pegou para ser o primeiro a tomar banho, pois depois de toda essa diversão e pintura um banho seria muito necessário para todas as crianças. Para se movimentarem, a professora levaria as crianças do Berçário Maior para se movimentarem na parte de grama, mas não foi possível, pois havia um pássaro da espécie “Quero-Quero” e como medida de precaução e zelo a professora decidiu levar as crianças para brincar na parte de concreto mesmo, a fim de evitar o risco de algum acidente envolvendo as crianças e o pássaro. Nesse espaço de concreto brincaram com cavalo de pau e carrinhos presos com uma cordinha. Se movimentaram bastante, brincaram e se divertiram muito. As crianças além de terem acesso à ampla movimentação fora do ambiente de sala de aula, elas possuíam acesso aos brinquedos diariamente. Durante a acolhida, se não iam para o parque de grama ficavam na sala interagindo com brinquedos pedagógicos, como montagem, peças de encaixe, objetos com forma de bichos etc. Até mesmo quando ficavam no espaço externo à sala de atividade, tinham acesso a brinquedos, como no parque de areia, ou então quando ficavam no concreto brincavam de brinquedos de madeira, carrinho etc. Semanalmente as crianças tinham aula de Música, fazendo com que tivessem contato com manifestações musicais. A elas eram oferecidos instrumentos para tocarem enquanto cantavam. Havia uma professora específica para essa aula, mas as outras professoras estavam presentes em todas as aulas. Mas não era só na aula de Música que as crianças cantavam e se expressavam, todos os dias, as crianças se sentavam em roda e cantavam e dançavam músicas sugeridas por elas ou pelas professoras. Como a maioria das crianças ainda estava desenvolvendo a fala, por ventura a linguagem, eram de suma importância essas vivências para que tivessem contato com elementos fundamentais para seu desenvolvimento. Era interessante de ver como as professoras faziam questionamentos em prol da participação da criança nas atividades. Quando alguma criança estava com algum objeto no formato de animal na mão perguntavam a ela que animal achava que era, mesmo que a fala da maioria não fosse ainda convencional, dava para entender o que diziam e expressavam. As professoras questionavam também de qual cor era tal objeto e qual seu formato. Em relação à interação das crianças com outras de idades diferentes eram um tanto quanto restritas,



talvez pela idade que as do G1 possuíam. Havia sim uma diferenciação de idade na própria turma, era interessante de ver quando os maiores zelavam pelos bebês menores nos momentos de brincadeiras. Elas interagiram sempre muito entre si, as atividades propostas permitiam toda essa interação, evidenciando os saberes das professoras sobre a importância de atender a essa determinação da Resolução CNE/CEB 05/2009 de garantir a interação entre diferentes idades. Havia também a interação com os adultos, primeiramente com as professoras, que sempre se mostravam presentes no cotidiano das crianças, sendo carinhosas, afetuosas e participativas. Também interagiam com a estagiária, pela qual demonstravam terem o mesmo afeto que tinham pelas professoras. A participação da família pôde ser presenciada no dia da Mostra de Conhecimentos em que ela era a principal convidada do evento e, também, um dia uma das professoras se ausentou da sala para conversar com a mãe de uma das alunas. O conteúdo da conversa não foi dito a nós que estávamos em sala de aula, mas pude compreender que era uma conversa rotineira de uma mãe e professora discutindo como a criança estava se comportando e desenvolvendo. Além disso, família e professoras possuíam contato através das agendas, isto é, qualquer recado era passado em forma de escrita para uma dessas duas entidades, tanto a familiar quanto a escolar. Sobre a avaliação feita por parte das professoras sobre as crianças, acontecia diariamente, isto é, após qualquer atividade, qualquer momento como a hora do sono ou da refeição, as professoras munidas de uma tabela com o nome de cada criança além de acompanharem o desenvolvimento dos pequenos, observavam criticamente e criativamente o desempenho das crianças perante ao que foi proposto a elas, mostrando seu conhecimento sobre como a avaliação é determinada na Resolução CNE/CEB 05/2009. Os dados até aqui apresentados se referem ao período inicial da coleta dos dados. Até maio de 2013, novos dados serão coletados, de modo a responder à questão que norteia a pesquisa de IC realizada. Entretanto, de modo geral, já é possível notar que a Resolução CNE/CEB 05/2009 tem norteado as práticas das professoras observadas. Análises mais aprofundadas serão realizadas ao término da coleta dos dados.



TEATRALIZAÇÃO DE HISTÓRIAS: O LÚDICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL CONTANDO E TECENDO

Suely Cristina S. da Gama / SEMED - suely.gama@hotmail.com

Ilza Alves Pacheco / SEMED – ilza.educ@gmail.com

Kleide Ferreira de Jesus / SEMED – kleideferreira@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho versa sobre como se pode trabalhar o lúdico em sala de aula na Educação Infantil, ele se caracterizou como um estudo de campo onde testou-se na prática o uso do brincar como forma de transmitir um conteúdo e a eficiência dessa ferramenta como instrumento de fixação do conhecimento transmitido. A partir da leitura e teatralização de histórias, fábulas e contos as crianças foram estimuladas a desenvolver habilidades que iam da compreensão do texto, ao sensorial motor com a interpretação da estória e sua representação por artes manuais e representações artísticas. Esse trabalho rendeu gratas surpresas por que a resposta das crianças aos estímulos apresentados superou todas nossas expectativas confirmando o valor de se usar o lúdico na educação infantil bem como seu poder de comunicação com o universo da criança sem ser invasivo.

A leitura é fundamental para o desenvolvimento da criança, sua importância vai desde o estímulo a criatividade, até o desenvolvimento da habilidade de se comunicar de forma oral e escrita. Portanto é muito importante estimular o gosto pela leitura desde a mais tenra idade, pois, a criança que lê não só aprende com mais facilidade como também se comunica melhor com o mundo que a cerca.

Entretanto, despertar o interesse pela leitura em um mundo permeado por uma tecnologia absorvente onde tudo é imediato e está pronto, não é uma tarefa fácil, pois, exige do educador grande inventividade para despertar o interesse das crianças pela leitura de livros.

Por isso os primeiros contatos com as histórias e os livros, precisam fazer desse, um universo estimulante e cheio de aventuras, envolvendo cada aluno com a trama e os personagens, criando identificação e empatia, pois, assim estas as encantarão tornando-se parte de suas vidas.

Essa tarefa cabe ao educador que ao proporcionar um ambiente propício com atitudes e recursos adequados, ao realizar leituras diárias apresentando a diversidade de textos existentes. Por isso escolhemos o tema histórias infantis para desenvolvimento do presente trabalho.

A pintura e a arte serão atividades acessórias, utilizadas como meio para que as crianças manifestem sua compreensão dos textos lidos de forma lúdica, natural e espontânea. Com isso, seguindo os ensinamentos de Piaget, os próprios alunos irão construir seu conhecimento de uma maneira natural e espontânea.



Partindo da crença que a leitura promove o aprendizado e o desenvolvimento do indivíduo humano, principalmente daquele em formação, a criança. Resolvemos testar em sala de aula uma metodologia diferenciada para desenvolver o gosto pela leitura entre nossos alunos.

Inicialmente nos debruçamos sobre a questão de como introduzir a leitura em nossas aulas de forma que as crianças ficassem interessadas e participassem ativamente do processo.

Depois, nos questionamos como fazer para que os livros tivessem aos olhos das crianças, o mesmo fascínio e interesse que os computadores e televisores que prendem sua atenção. Objetivos: Conhecer diversas histórias infantis;

- Estimular e ampliar o vocabulário;
- Estimular a leitura de forma lúdica e significativa;
- Trabalhar com recontos e utilizar a técnica de dramatizar;
- Estimular e incentivar o hábito de ouvir e sentir prazer nas

situações que envolvem a leitura de estórias;

- Familiarizá-los com histórias e ampliar seus repertórios
- Desenvolver o pensamento lógico e a rapidez de raciocínio;
- Criar atitudes desejáveis;
- Permitir a livre expressão;

Metodologia: 1º Momento: Discussão sobre a temática do trabalho a ser desenvolvido - História de Retalhos;

2º Momento : Leitura das histórias e reconto;

3º Momento: Cada aluno receberá um retalho de tecido e de forma criativa vai pintando com tinta de tecido a história ouvida;

4º Momento : Narrar para os colegas a história representada no retalho;

5º Momento: Realizar a exposição.

Realizou-se previamente um levantamento das histórias que as crianças já conheciam, esses livros podiam ser encontrados na biblioteca da escola, tais como: - Branca de Neve e os Sete Anões, A Bela Adormecida, Rapunzel, Dona Baratinha, João e Maria, Os Três Porquinhos, Cinderela, A Galinha Ruiva, A Bela e a Fera, O Príncipe Sapo, Patinho Feio, Chapeuzinho Vermelho, Pinóquio, Jonas, Nascimento de Jesus, etc. Cada dia realizou-se a leitura, no dia seguinte realizava-se o reconto e no outro era efetuada novamente a leitura. Apresentar a história; fazer o reconto conjunto, interpretando a história; explicar qual era o tempo e o local em que a história aconteceu procurando faz-los entender o tempo e espaço, a observação e a percepção ambiental.

Traçar o perfil dos personagens suas roupas, realizando uma lista dos nomes dos personagens. Após o desenvolvimento destas atividades os alunos receberão tecidos medindo 20 cm x 20cm coloridos e tintas para fazer o registro da história, este procedimento será o mesmo, em todas as apresentações). Sendo todas sextas feiras os alunos escolherão os livros e levaram para casa os pais irão realizar as leituras com seus filhos e se desejaram também poderão fazer a pintura no tecido.

Ao final deste trabalho os retalhos serão unidos formando uma "Colcha de retalhos em história". Durante a realização dessa atividade os alunos



demonstraram muito interesse e também era uma forma diferente de realizar o registro, até o presente data as atividades e avaliações que eles faziam utilizavam papel sulfite, pardo ou de cardemos, lápis de cor, giz de cera e gouche.

Pedimos para que levassem aventais ou camisetas velhas pois iriam trabalhar com tintas que se pingasse em suas roupas não iria sair mesmo que a mamãe lavasse era diferente da tinta que já conheciam a gouche.

Discussão dos resultados: Ao iniciar uma nova leitura o aluno que tinha levado o livro naquele final de semana já dizia que iria fazer a atividade em sala e em casa com a mãe que iria ajudá-lo lendo e muitas vezes as mães pintavam no tecido, constatou-se que a relação e a interação entre os pais foi algo muito importante. Gratificação desse trabalho podia ser sentida diante da preocupação e interesse da mãe ou da avó em realizar uma pintura juntamente com o seu filho ou o neto.

A partir dessa atividade muitas mães tornaram-se mais próximas e participativas interessando mais pelas atividades desenvolvidas na escola tais como reuniões de pais e auxiliando nas atividades desenvolvidas em casa (tarefas).

Durante o desenvolvimento do presente trabalho conseguimos trazer a família para a escola.

Ao terminar o processo de leitura, reconto a dramatização eles já sabiam que a próxima atividade seria a pintura em tecido podia-se perceber o entusiasmo, participação, socialização e a animação de todas.

Ao finalizar as pinturas os alunos perguntavam professora vamos ler outra história para fazer tudo de novo, eles mesmo reivindicavam novamente a atividade. Com a realização dessa atividade pudemos colaborar com uma pequena parte tentando formar futuros leitores. Considerando que competir com os meios de comunicação internet, televisão jogos torna-se complicado, enfim precisamos ser criativos e renovar os recursos para que os alunos tenham interesse e possam desenvolver seu conhecimento e sua criatividade. Pode-se observar o interesse dos alunos pois os mesmos solicitavam os livros para ser levados no final de semana. Por meio de pequenos trabalhos com crianças pequenas pode ser iniciado um processo prazeroso de leitura e incentivar o hábito de ler. O momento em que os alunos começam a ler de sua maneira é como um jardim onde cada flor germina em seu tempo e desabrocha até formar um lindo jardim. Apesar de nem tudo ter ocorrido como se esperava, não houve dificuldade para por em prática o trabalho proposto e tudo que foi previsto foi realizado, na verdade, as aulas foram uma grata surpresa para nós, pois houve grande envolvimento das crianças que fizeram as atividades com espontaneidade e prazer apreendendo os conteúdos com facilidade.

Palavras-chave: Criança. História. Educação Infantil.



ESTADO DA ARTE: EDUCAÇÃO, RAÇA E INFÂNCIA¹

Neusani Oliveira Ives²
Wilma de Nazaré Baía Coelho³

RESUMO

O tema relações raciais e educação infantil se mostra promissor no campo da discussão acadêmica sobre diversidade e infância, haja vista, que a educação infantil no país está ganhando força legal, como uma etapa da educação básica que precisa ser valorizada e ofertada às crianças de 0 a 05 anos de idade, de forma séria e comprometida. A pesquisa teve por objetivo contextualizar as relações raciais no Brasil na primeira etapa da educação básica, a educação infantil, numa perspectiva legal e apresentar um estado da arte sobre a temática educação para as relações raciais na educação infantil. A pesquisa se constituiu de consulta de documentos legais e levantamento/estado da arte realizado junto ao banco de teses e dissertações da CAPES a partir dos descritores: preconceito racial e infância, educação infantil e questão racial, educação infantil e a lei nº 10.639/03, pré-escola e questão racial, creche e discriminação racial, tendo como recorte temporal o período 2003 – 2013. Os resultados apontaram que a produção científica em torno da temática relações raciais e infância ainda é tímida e a ênfase é dada aos processos de discriminação no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, relação entre alunos negros e não negros no contexto escolar. A legislação brasileira reconhece a educação em creches e pré-escolas para crianças com menos de seis anos idade, como direito instituído, inclusive para os negros, indígenas e pessoas com algum tipo de deficiência. Como também indicamos a necessidade da escola estar preparada para o trato da questão racial, de modo a contemplar todas as etapas da educação básica, para que desde a mais tenra idade, já na educação infantil as crianças aprendam a lidar de forma positiva com as diferenças a partir do conhecimento e valorização dos povos que constituem nossa sociedade.

Palavras-chave: Relações Raciais; Legislação Brasileira e Estado da Arte.

¹ O texto apresentado comporá parte inicial da dissertação de mestrado provisoriamente intitulada - Um estudo sobre práticas pedagógicas exitosas no âmbito da Lei nº 10.639/03: 2003 – 2013.

² Graduada em Pedagogia, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de pesquisa *Currículo, Epistemologia e História* e integrante do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA - E-mail neusani_26@hotmail.com.

³ Doutora em educação, professora orientadora e coordenadora do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA - Universidade Federal do Pará – UFPA - E-mail wilmacoelho@yahoo.com.br.



ABSTRACT

The theme of race relations and preschool shows promise in the field of academic discussion about diversity and childhood, considering that early childhood education is gaining momentum in the country legally, as a part of basic education that needs to be valued and offered for children aged 0 to 05 years old, in a serious and committed. The research aimed to contextualize race relations in Brazil in the first stage of basic education, early childhood education, from a legal perspective and present a state of the art on the theme Education for race relations in early childhood education. The research consisted of consultation of legal documents and survey / state of the art held at the bank of theses and dissertations from CAPES descriptors: racial prejudice and childhood, early childhood education and racial issues, early childhood education and Law No. 10.639/03, preschool and racial question, daycare and racial discrimination, with the time frame the period from 2003 to 2013. The results showed that the scientific production around the theme of race relations and childhood is still timid and emphasis is given to cases of discrimination in the process of teaching and learning, the relationship between black and non-black students in the school context. Brazilian law recognizes education in kindergartens and preschools for children under six years of age, as established law, including blacks, indigenous people and people with a disability. As also indicated the need for the school to be prepared for dealing with such issues as race, to cover all stages of basic education, so that from an early age, already in kindergarten children learn to deal positively with differences from the knowledge and appreciation of the people who make up our society.

Keywords: Race Relations; Brazilian Legislation and Stay of Art.

CONTOS AFRICANOS: BRINCAR + APRENDER = SER

Neusani Oliveira Ives⁴

Introdução

O texto tem a incumbência de relatar as experiências vivenciadas durante as ações do projeto didático “Brincar + aprender = ser”, integrado aos eixos temáticos: linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade e arte; realizado no decorrer do ano de 2012, em uma instituição de educação infantil, com crianças de 04 e 05 anos de idade, no município de Grajaú-MA.

O projeto correspondeu ao cumprimento das orientações da Secretaria de Educação Municipal de Grajaú-MA/Coordenação da Educação Infantil, que indicavam a necessidade de todas as pré-escolas daquele município desenvolverem projetos didáticos pautados numa perspectiva de valorização da diversidade.

No que diz respeito aos sujeitos envolvidos nas ações do projeto, salientamos a participação da assessoria e coordenação pedagógica, bem como da direção, professores, pais e alunos.

Objetivos

O projeto “Brincar + aprender = ser” teve como objetivos: construir práticas de leitura e escrita a partir de contos africanos numa perspectiva de trabalhar o respeito às diferenças étnico-racial; aumentar a auto-estima dos alunos afro-descendentes; reconhecer e apreciar a diversidade étnico-racial que compõe nossa sociedade; realizar oficinas de bonecas negras (de pano) com pais de alunos valorizando a africanidade.

Metodologia

O projeto foi realizado numa perspectiva interdisciplinar, a partir de seqüência didática, contemplando conversa sobre os desdobramentos do projeto, isto é, o que seria aprendido, os momentos mágicos que seriam proporcionados; levantamento de conhecimentos prévios sobre histórias africanas; construção de livro coletivo e montagens de livrinhos pelos alunos; construção de minidicionário dos bichos; roda de leitura com variedades de textos – manuseios de livros e a hora do conto; conto e reconto das histórias trabalhadas; uma caixa de personagens, realização de levantamento de idéias:

⁴ Graduada em Pedagoga, Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará – UFPA, na linha de pesquisa *Currículo, Epistemologia e História* e integrante do NEAB/UFPA - Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA, coordenadora pedagógica da Educação Infantil do município de Grajaú – MA. E-mail neusani_26@hotmail.com.



- você conhece esse personagem? Quem é? Como ele é?; Montagens dos nomes dos personagens com alfabeto móvel e letras recortadas; escrita do nome dos personagens e títulos das histórias trabalhadas; leitura de imagens; criação de texto oral; desenhos das histórias ou cenas para montagem de álbuns seriados e/ou cartonados; dramatização do conto: o Gato e o Rato, com caracterização de personagens; confecção de cartazes das histórias utilizando desenhos e pinturas dos alunos; exposição dos materiais construídos; produção de cartazes com desenhos e palavras aprendidas; utilização dos contos: “Amigos, mas não para sempre”, “Porque o focinho do porco é curto”, “O jabuti de asas”, “Por que a galinha da angola tem pinta branca”, dentre outros.

Discussão

A escola tem o desafio de assegurar igual direito às histórias e culturas que compõem a nação brasileira, como prevê a legislação nacional. Assim, sua inclusão no currículo escolar, em todas as etapas da educação básica, inclusive na educação infantil, se mostra necessária.

Destacamos, neste sentido, a Lei nº 10.639/2003, que estabelece a inclusão no currículo da educação básica da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, bem como a Lei nº 11.645/08, por incluir a “História e Cultura Indígena”, resultado da alteração da Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 26.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Infantil (2010), a criança é considerada sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

O documento salienta ainda, que as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil têm a incumbência de prever condições para o trabalho coletivo, sob a aspiração de deliberar pontos de extrema necessidade, como a organização de materiais, espaços e tempos, na proposição de construir atitudes que possam assegurar o “reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação” (BRASIL, 2010 p. 21).

Notadamente, fundamentados neste pressuposto é que foi realizado o projeto “Brincar + aprender = ser” em uma pré-escola no município de Grajaú-MA, sob a preocupação de corresponder às determinações das perspectivas do trabalho interdisciplinar, daí a prioridade aos eixos temáticos linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade.

Considerações finais



A realização do projeto “Brincar + aprender = ser”, numa perspectiva de trabalhar a leitura e a escrita a partir de contos africanos, oportunizou a criação de situações de aprendizagem pautadas no respeito às diferenças étnico-raciais, configurando-se em uma experiência positiva, no sentido de uma educação para as relações étnico-raciais na infância.

Assim, o trabalho realizado a partir de contos produzidos socialmente no contexto africano, com crianças de 04 e 05 anos de idade, se mostrou como recurso didático capaz de oferecer às mesmas alternativas de aproximação e valorização da cultura e à História Afro-brasileira e Africana, ao mesmo tempo em que se trabalhava os eixos temáticos linguagem oral e escrita, matemática, natureza e sociedade e arte, consolidando práticas de ensino para além de um fazer mecanizado e desinteressado, tornando-se uma experiência prazerosa e encantadora.

Durante a realização do projeto, a avaliação deste pautou em observação da participação dos alunos nas atividades realizadas, como também de seus pais, no acompanhamento contínuo da vida escolar dos filhos, e sua atuação durante o desenvolvimento das oficinas, incentivando-os a participarem, em todas as fases. As experiências vivenciadas propiciaram a produção do relatório do progresso dos alunos durante as etapas do projeto, bem como de elementos dificultadores. Outro ponto a enfatizar, diz respeito à reuniões periódicas com a comunidade escolar para avaliação dos objetivos propostos pelo projeto, e os alcançados (o que havia sido realizado e o que ainda a realizar), estimulando a reflexão e o comprometimento da equipe.

Ao final do ano letivo, realizamos a culminância do projeto “Brincar + aprender = ser”, momento em que foram expostos todos os trabalhos produzidos pelos alunos e pais de alunos (bonecas negras), durante a realização do projeto. Nesta etapa, toda a comunidade escolar e local reuniram-se no pátio da pré-escola e participaram de atividades como: contação de contos africanos selecionados para esse dia, com base nas exposições de Badoc (2004) e Nascimento (2006) – momento em que os pais também puderam conhecer histórias africanas –, dramatizações de contos, bonecas negras confeccionadas pelas mães dos alunos e professores, apresentação de livros construídos pelos alunos, e uma manhã de autógrafos para as famílias e convidados.

Consideramos ter alcançado os objetivos propostos e, desta feita, contribuir com a construção de práticas de leitura e escrita a partir de contos africanos, oferecendo, por certo, a construção de situações didáticas em que se pudesse concretizar uma linha de trabalho focando no respeito às diferenças étnico-raciais; outro objetivo contemplado, foi o sentimento coletivo de possibilitarmos, em face às ações desenvolvidas, o aumento da auto-estima dos alunos afro-descendentes e a pré-escola pôde, por sua vez, apreciar a diversidade de povos, história e modos de vida, que compõem a vida em sociedade.

Destacamos como momentos de maiores emoções, a realização de oficinas de bonecas negras, em que pais e professores demonstravam muita empolgação, pareciam ter voltado a ser crianças, por intermédio da atividade de construção



do “Baú da diversidade”, com as bonecas confeccionadas. Cabe destacar, que durante a culminância do projeto, foi apresentado o “Baú da diversidade”, momento em que percebíamos no olhar daquelas crianças a felicidade de poderem tocar nas bonecas, no desejo de levá-las. Concluímos que o momento em descrição resultou na auto-afirmação étnica daquelas crianças, que se sentiram representadas ali.



**EDUCAÇÃO INFANTIL: bases teóricas a respeito das concepções,
políticas públicas, oferta e qualidade.**

Diego Coelho de Souza¹
diego_souzamanaus@hotmail.com
Marinete Lourenço Mota²
mlmota71@gmail.com

RESUMO

A educação nas primeiras infâncias por muito tempo foi concebida predominantemente de forma assistencialista. Atualmente a Educação Infantil configura-se como a primeira etapa da educação básica, direito garantido constitucionalmente para toda e qualquer criança, tendo como finalidade promover o desenvolvimento integral dos educandos. Este trabalho trata de apresentar o estudo das categorias e conceitos mais gerais que serviram como bases teóricas da pesquisa sobre a oferta e a qualidade da educação pré-escolar em Benjamin Constant. Destacando-se como principais autores que embasaram o estudo: Kramer (2006; 1996), Zabalza (1998), Kuhlmmam (1998), Antunes (2006), Craidy; Kaercher (2008) Ariès (2006). A metodologia adotada foi à pesquisa bibliográfica a partir de uma abordagem qualitativa. Os resultados obtidos revelam os avanços nos aspectos legais e curriculares, as diferentes concepções a respeito da Educação Infantil, bem como o direito da criança de ter uma educação de qualidade, hoje obrigatória. Entretanto, apesar dessas conquistas legais, a oferta da educação infantil ainda apresenta baixos indicadores de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil. Oferta e Qualidade. Políticas Públicas.

ABSTRACT

In the early childhood education has long been predominantly designed so paternalistic. Currently the kindergarten set up as the first stage of basic education, constitutionally guaranteed right for every child, and aims to promote the integral development of the students. This work is presenting the study of more general categories and concepts that served as the theoretical basis of research on the supply and quality of preschool education in Benjamin Constant. Standing out as the main authors that supported the study: Kramer (2006, 1996), Zabalza (1998), Kuhlmmam (1998), Ali (2006), Craidy; Kaercher (2008) Aries (2006). The methodology used was the literature research from a qualitative approach. The results show improvements in curriculum and legal aspects, the different conceptions of early childhood education, and the right of the child to have a quality education, mandatory today. However, despite these legal achievements, provision of early childhood education still has low quality indicators.



Keywords: Early Childhood Education. Supply and Quality. Public Policy.

VIVENCIANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL POR MEIO DA LEITURA

Denilson Diniz Pereira

Julianne Rodrigues

George Hoffermann Rizzat Gomes de Souza

RESUMO

O presente artigo científico tem como norteador pedagógico a análise da importância de Ler Histórias tendo sua clientela a Educação Infantil, vivenciada assim a partir do imaginário da Literatura Infantil sua evolução histórica e suas emoções, sensações, pensamentos e curiosidades que a história transmite para as mesmas. Durante a pesquisa bibliográfica observou-se dois fatores que contribuem para que a criança desperte o gosto pela leitura, à curiosidade e o exemplo, por isso, na hora de ler a história o educador deve interpretá-la demonstrando para o ouvinte entusiasmo e curiosidade. Para Coelho (2000), existem cinco categorias que norteiam as fases do desenvolvimento psicológico da criança: o pré-leitor, o leitor iniciante, o leitor-em-processo, o leitor fluente e o leitor crítico. Tendo como principal teórico Piaget, pois para o mesmo o desenvolvimento ocorre por estágios, porém em idade cronológica diferente. Neste pensar a literatura não tem só o objetivo de criar hábitos e passar valores, mas também de propiciar uma nova visão da realidade, diversão e lazer.

Palavras-chave: Leitura de histórias. Educação Infantil. Psicologia Infantil.

ABSTRACT

This summary was developed to analyze the importance of Read Stories in Childhood Education, thus seeking to know the history of Children's Literature and its evolution. The main goal of reading stories to children is emerge emotions, sensations, thoughts, curiosities that the story conveys. There are two factors that contribute to the child awakens the taste for reading, curiosity and example, so it's time to read the story to the children, the teacher can not read anyway, to interpret, changing the intonation of the voice and must demonstrate enthusiasm and curiosity. There are five categories that guide the stages of psychological development of the child: the pre-reader, emergent reader, the reader-in-process, the critical reader and fluent reader. According to Jean Piaget development occurs in stages, all in the same order, but age may vary. The literature has not only the goal of creating habits and pass values, but also to provide a new vision of reality, entertainment and recreation. Children can hear stories just driven by pleasure and curiosity.



Keywords: Storytelling. Early Childhood Education. Child Psychology.



INSTRUMENTOS CURRICULARES AVALIATIVOS NA PRÁTICA ESCOLAR DA MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Denílson Diniz Pereira
Izamar Pinheiro Lima
Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos
George Hoffermann Rizzat Gomes de Souza

RESUMO

O presente artigo científico se propõe a dialogar os instrumentos curriculares avaliativos na prática escolar da matemática da Educação Infantil, para que assim possamos compreender de que maneira a avaliação na perspectiva curricular contribui para o processo de ensino e aprendizagem das crianças na visão de alguns autores, partindo de um levantamento bibliográfico. Através deste pretendemos demonstrar para o educador quais os instrumentos curriculares que o professor poderá utilizar em sua prática escolar. Outro foco a ser destacado é a compreensão dos objetivos e finalidades da ação avaliativa que acontece de forma consciente, assim sendo importante que o professor nas suas aulas inclua os jogos pedagógicos como instrumento facilitador na educação infantil. Pois se sabe que a criança é um ser que brinca, e através desse brincar ela vivencia fatos reais do seu cotidiano, tornado assim a aprendizagem mais concreta e prazerosa. Desse modo é possível destacar a importância da avaliação na aprendizagem da criança, pois é através desse registro que iremos identificar seus avanços e dificuldades e assim refazer a sua prática curricular.

Palavras-chave: Currículo, Práticas Escolares, Educação Infantil.

ABSTRACT

This research paper proposes to engage in evaluative instruments curricular school practice math kindergarten, so we can understand how to evaluate the curriculum perspective contributes to the teaching and learning of children in the view of some authors, starting from a literature review. Through this we intend to show the teacher what tools curriculum that teachers can use in their school practice. Another focus should be highlighted is the understanding of the objectives and purposes of evaluative action that happens consciously, thus being important for teachers in their classrooms include educational games as facilitator in early childhood education. For we know that the child is a being who is playing, and through this plays he experiences real facts of everyday life, so learning become more practical and enjoyable. Thus it is possible to highlight the importance of assessing the learning process because it is through this that we will record their progress and identify problems and thus remake the curriculum practice.



Keywords: Curriculum School, Practices, Early Childhood Education.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Edilson da Costa Albarado
Alexsandro Melo Medeiros

RESUMO

A pesquisa apresenta algumas contribuições das práticas pedagógicas de Educação Ambiental/EA na Educação Infantil investigada em uma escola municipal de Parintins-Am. E traz alguns resultados de um trabalho de conclusão de curso de graduação em Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas considerados relevantes para repensar atitudes e ações pessoais e coletivas que se deve adquirir para que os recursos naturais continuem existindo e conseqüentemente a vida no Planeta, a partir de ideias simples e locais que influenciam na formação de uma cultura ambientalmente sustentável. São abordados os pressupostos teóricos da EA na educação Infantil e as observações e discussões da investigação. Com essa reflexão, espera-se despertar o senso crítico e a responsabilidade ambiental tanto pessoal como coletivamente para a necessidade de cuidar bem do nosso Planeta Terra, pois assim sendo estaremos contribuindo com a formação de uma sociedade ambientalmente e ecologicamente equilibrada.

Palavras-Chave: Prática Pedagógica. Educação Ambiental. Educação Infantil.

ABSTRACT

The research presents some contributions of the pedagogical practices of Environmental Education/EE in Childhood Education investigated in a municipal school of Parintins-Am. And bring some results of a study of graduate of the pedagogy course at the Federal University of Amazonas considered relevant to rethink attitudes and personal and collective actions that we should have to that natural resources still exist and consequent the life on the planet, from the simple ideas and places that influence the formation of an environmentally sustainable culture. We examine the theoretical assumptions on the EE in childhood education and the observations and notes that we made in this research. With this reflection, we hope to arouse critical thinking and environmental responsibility, personally and collectively, for the need to take good care of our planet Earth, because this way we will be contributing to the formation of an environmentally and ecologically balanced society.

Keywords: Pedagogical Practice. Environmental Education. Childhood Education.



A ORALIDADE DA CRIANÇA DE 0 A 3 ANOS E A INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Juliana Pereira Aporta Salvadeo⁵

RESUMO

O presente trabalho busca estudar as questões teóricas de aquisição da linguagem oral pela criança e investigar o papel do educador no desenvolvimento dessa importante habilidade para o sujeito em formação. Para cumprir com tal objetivo, foi realizada uma revisão teórica a cerca das questões linguísticas e pedagógicas que tratam do processo de aquisição da linguagem oral pela criança. À luz das teorias estudadas, foram realizadas visitas à instituições de educação infantil, que atendem crianças de 0 a 3 anos preferencialmente em período integral, para investigar o tratamento e estímulo ao processo de aquisição da oralidade pela criança. A análise do material coletado nas visitas realizadas em diferentes instituições apontam a importância da intencionalidade pedagógica no trabalho com a linguagem oral, uma vez que o educador torna-se um sujeito interlocutor muito importante nesse processo de significação da linguagem. Em defesa de uma maior intencionalidade pedagógica no tratamento da aquisição da oralidade no cotidiano da educação infantil, este trabalho apresenta o planejamento de algumas práticas de estímulo às necessidades da criança nessa fase. Dessa forma, os apontamentos apresentados servem como ponto de partida para a construção de uma prática educativa que favoreça a aquisição e o desenvolvimento adequado da linguagem oral no interior das instituições de educação infantil, com a conscientização dos educadores da sua relevância nesse processo como interlocutores fundamentais.

Palavras-chave: Aquisição da Oralidade. Criança. Intencionalidade Pedagógica.

ABSTRACT

This work propose to study the theoretical issues of oral language acquisition by children and to investigate the role of the educator in developing this important skill for subject in the formation process. To achieve this goal, it was conducted a literature review about linguistics and pedagogical issues dealing with the oral language acquisition process by children. In light of the theories studied, it were made visits to educational institutions of that serve children from 0 to 3 years

⁵ UNESP / UNIVESP - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" e Universidade Virtual do Estado de São Paulo



preferably in full time, to investigate the treatment and stimulus to the process of orality acquisition by the child. The analysis of the material collected on visits to different institutions point to the importance of pedagogical intentionality in the work with oral language, once the educator becomes a very important interlocutor in the process of language meaning. In defense of greater pedagogical intentionality in treatment of the orality acquisition in everyday childhood education, this paper presents the planning of some practices to stimulate the child's needs at this stage. Thus, the notes presented in this paper serve as a starting point for creating an educational practice that promotes the acquisition and suitable development of the oral language within the childhood educational institutions, with the awareness of educators of their relevance in this process as key interlocutors.



O SENTIMENTO DE INFÂNCIA E OS CUIDADOS COM A CRIANÇA – UM PROCESSO EM CONSTRUÇÃO

Ione da Silva Cunha Nogueira
ionescn@hotmail.com

Unesp/Marília – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPTL

RESUMO

Podemos perceber que nos últimos tempos, em grande parte do mundo ocidental, a infância tem sido reconhecida como uma fase da vida que deve ser protegida da exposição inadequada a determinados assuntos ou acontecimentos, bem como resguardada de atitudes e situações violentas. Atualmente, pode até mesmo ser protegida e retirada do convívio de sua própria família se esta se mostrar incapaz de lhe garantir a integridade física ou moral. Fala-se muito em seus direitos e incontáveis organizações saem em sua defesa. Tratar de seus interesses e defender políticas que estejam voltadas ao seu desenvolvimento e segurança são ações apontadas como de grande importância para os governos e autoridades, certos de que isso lhes trará apoio e credibilidade, uma vez que é possível perceber cada vez mais um desejo, quase um clamor da sociedade nesse sentido. Ao mesmo tempo, porém, nunca se falou tanto em violência contra a criança como na atualidade e diariamente somos alcançados por notícias divulgadas por todos os meios de comunicação. Essa triste e dura realidade certamente não se refere a fato recente, não podemos imaginar que ela não existisse anteriormente, porém, que era tratada de maneira bastante velada, o que por muito tempo nos levou a crer que a criança fosse tão respeitada, quanto “angelical”, causando-nos espanto e revolta quando raríssimos casos de maus tratos, em sua maioria, praticados no ambiente extra familiar, chegavam ao conhecimento público.

Palavras-chave: infância, cuidados, sentimentos.

ABSTRACT

We can see that in recent times, largely in the western world, childhood has been recognized as a phase of life that should be protected from inappropriate exposure to certain issues or events, as well as guarded attitudes and violent situations. Currently, you can even be withdrawn and protected from the society of his own family if it proves unable to assure the physical or moral integrity. There is much talk of his rights and countless organizations come to his defense. Treat your interests and advocate policies that are geared to their development and security are actions identified as of great importance for governments and authorities, certain that it will bring support and credibility, since it is increasingly possible to realize a desire, almost a clamor of society in this sense. At the same time, however, never spoke much on violence against children as today and are reached by daily news disseminated by all media.



This sad and harsh reality certainly does not refer to recent fact, we can not imagine that it did not exist before, but it was handled very veiled, which long led us to believe that the child was as respected as "angelic ", causing us astonishment and anger when rare cases of mistreatment, mostly practiced in extra family environment, came to public knowledge.

Keywords: childhood, care, feelings.



FÓRUM REGIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL: a formação de gestores

Flavia Cristina Oliveira Murbach de Barros
flaviacro@ig.com.br
Doutoranda em Educação (UNESP – Marília) –
Pesquisadora Capes e Gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil.

Renata Aparecida Dezo Singulani
resingulani@gmail.com
Doutoranda em Educação (UNESP – Marília)
Gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil.

Suely Amaral Mello
suepedro@terra.com.br
Professora do programa de pós-graduação da UNESP Marília

Palavras-chave: Fórum regional de educação infantil, formação de gestores e teoria histórico-cultural.

Introdução e objetivos

A Educação Infantil vem conquistando maior reconhecimento e espaço no âmbito educacional brasileiro, sendo reconhecida como uma etapa fundamental, na educação das crianças de zero a cinco anos. Entendemos que o pertencimento das creches às Secretarias da Educação e a inclusão do atendimento de zero a três anos à educação básica, demonstram o processo de avanço vivenciado pela Educação Infantil. Além do fator legal, há também a contribuição dos pesquisadores que estão cada vez mais interessados em descobrir como as crianças pequenas e pequenininhas aprendem e se desenvolvem. Nesse sentido, entendemos que a compreensão pelos professores do processo de desenvolvimento das crianças de zero a cinco anos torna-se essencial para a realização de uma prática que possibilite o desenvolvimento humano das crianças e que seja capaz de resignificar o papel da escola da infância. Assim, na tentativa de oferecer aos professores subsídios teóricos, que fundamentem suas práticas pedagógicas e suas reflexões, demos início ao trabalho de formação continuada dos professores gestores do Fórum Regional de Educação Infantil pertencentes aos municípios de Assis, Ourinhos, Santa Cruz do Rio Pardo e Pompéia. A formação teve como objetivo estudar o desenvolvimento infantil, de 0 a 5 anos, as Políticas Públicas sob o enfoque histórico-cultural e abordar as suas implicações para as práticas pedagógicas. Desta forma, o trabalho de formação foi desenvolvido durante os anos de 2011 e 2012 tendo proposta de continuidade para 2013.



Metodologia

A metodologia utilizada para o alcance dos objetivos concentrou-se em: reuniões bimestrais durante o ano de 2011 e 2012 como momento de trocas de experiências sobre os problemas enfrentados por cada município, discussões sobre as Políticas Públicas atuais para a Educação Infantil e sobre as práticas pedagógicas atuais. Todas as discussões foram pautadas por leituras embasadas na teoria-histórico-cultural. No ano de 2012, como atividade do processo de formação, foi realizado o “I circuito itinerante de atividades pedagógicas: Sou capaz, tenho voz e vez”, organizado pelos gestores regionais em seus respectivos municípios. A exposição, de caráter itinerante, foi composta pelo agrupamento das atividades (engajadas pelo alicerce teórico referente) feitas pelas crianças da Educação Infantil pertencentes a estes municípios. Estas atividades além de contribuir com a formação prática dos gestores objetivou também divulgar o fórum na região e de compor-se como atividade do tripé que o alicerça: Políticas Públicas, Pesquisa e Práticas Pedagógicas.

Discussão e considerações finais

O trabalho de formação foi fundamentado na teoria histórico-cultural, que compreende o homem como um sujeito que desenvolve suas qualidades humanas ao se relacionar socialmente. Vigotski (1983) e seus colaboradores se referem ao desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural, onde o sujeito ao se relacionar com as pessoas e a cultura, criada historicamente pela humanidade, se apropria das qualidades humanas nela presentes, e assim, se desenvolve. Portanto, para Vigotski (1983), as qualidades humanas não são dadas ao homem biologicamente, ou de forma espontânea, mas é resultado das suas experiências de vida e educação. A criança desde que nasce se relaciona com as pessoas e com os objetos culturais existentes ao seu redor e, por meio dessa relação vai aprendendo sobre as coisas e, conforme aprende se desenvolve. Assim, quanto mais possibilitamos às crianças, na escola da infância, ampliarem seu contato com a cultura, mais condições estaremos oferecendo para seu desenvolvimento humano. Nesse caso entendemos que suas experiências serão enriquecidas quando oferecermos a elas vários objetos para que possam fazer comparações, empilhar, jogar, morder, colocar dentro e fora, rolar, amassar e perceber suas cores, sons, formatos e texturas. Nesse contexto, o contato com a cultura mais elaborada, ou seja, a forma ideal e final de toda a produção humana (Vigotski, 2011), também é importante, pois, criará nas crianças novos interesses e novas necessidades. (FARIAS E MELLO, 2010). Portanto, para a teoria histórico-cultural o processo de humanização ocorre por meio da educação e das experiências vivenciadas pela criança, na qual elas sejam colocadas como sujeitos da atividade. Leontiev (1978) considera que para a criança se apropriar das qualidades humanas presentes nos objetos culturais é



fundamental que ela seja considerada um sujeito ativo do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Outro fator que contribui para a qualidade do trabalho educativo na escola da infância é quando o educador tem conhecimento das especificidades do desenvolvimento infantil. Conforme Mukhina (1996, p.12), para garantir êxito nas práticas pedagógicas com as crianças pequenas “[...] é preciso antes de mais nada conhecer as leis do desenvolvimento psíquico da criança, suas particularidades emocionais e intelectuais, suas preferências e interesses.” Para Leontiev (2001), em cada estágio do desenvolvimento das crianças há algumas atividades – chamadas guias ou principais – que mais contribuem para o seu desenvolvimento. Segundo Mukhina (1996) são: no primeiro ano a comunicação emocional com o adulto; na primeira infância a atividade com os objetos e na idade pré-escolar o jogo – brincadeira de papéis. Para as crianças de até um ano, a relação adulto/criança, considerada guia nesse período, é o que mais contribui para o seu desenvolvimento, pois a criança depende do adulto para satisfazer todas as suas necessidades, tanto biológicas quanto sociais. Sendo assim, a relação emocional que a criança estabelece com o adulto é fundamental para seu processo de desenvolvimento. Na primeira infância (crianças de aproximadamente de 1 a 3 anos) surge a atividade-guia instrumental - objetual, período em que as crianças exploram os objetos para que haja a “[...] assimilação dos procedimentos elaborados socialmente de ação”. (FACCI, 2004, p.68). Mais uma vez o papel do adulto torna-se fundamental para disponibilizar e auxiliar a criança pequena no manuseio e exploração de tais objetos. Com essa atividade de manipulação dos objetos a criança realiza experiências diversas e desenvolve a percepção, a atenção, a memória e o pensamento. Com o aparecimento da linguagem inicia-se a formação da consciência e ocorre um salto qualitativo no desenvolvimento humano. Segundo Vygotski (1993, p. 116), “(...) o pensamento da criança evolui em função do domínio dos meios sociais do pensamento, quer dizer, em função da linguagem”. A próxima atividade-guia surgida no período pré-escolar é o jogo e a brincadeira de papéis. Segundo FACCI (2004, p. 69): Utilizando-se dessas atividades, a criança apossa-se do mundo concreto dos objetos humanos, por meio da reprodução das ações realizadas pelos adultos com esses objetos. As brincadeiras das crianças não são instintivas e o que determina seu conteúdo é a percepção que a criança tem do mundo dos objetos humanos. A criança opera com os objetos que são utilizados pelos adultos e, dessa forma, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. O jogo e a brincadeira são atividades que proporcionam as crianças o desenvolvimento da imaginação, memória, atenção, a partilha, relações sociais e a própria reprodução das ações dos adultos, tornando-se atividade essencial para que abarquem o mundo a sua volta. A compreensão pelos professores sobre as atividades-guia do desenvolvimento infantil é fundamental para que guiem o trabalho pedagógico, respeitando as necessidade e singularidades infantis. Na escola da infância, o educador que será responsável por apresentar o mundo às crianças e introduzi-las no universo cultural da humanidade, além de



estabelecer uma comunicação que as façam sentir-se seguras e acolhidas. Compreendemos que a prática pedagógica vai além das atividades escolarizadas ou da rotina da escola, é um ato político que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos e autônomos diante da realidade que o cerca. Para isso, devemos romper com a visão de homem estratificada, que por muito tempo influenciou no desenvolvimento de praticas pedagógicas precarizadas.

É necessária a compreensão de que o homem é um ser histórico-cultural e que suas experiências iniciam logo após seu nascimento e serão decisivas para seu desenvolvimento humano. Nesse sentido, as necessidades e singularidades infantis devem ser consideradas como fundamentais para o desenrolar de uma pratica pedagógica humanizadora. Considerando o Fórum Regional de Educação Infantil como espaço de discussão, de proposições e de controle social das políticas públicas para a infância e organizado pelo tripé Políticas Publicas, pesquisas e práticas pedagógicas, deu-se como relevante formar gestores que pudessem proliferar em suas regiões um trabalho significativo, embasado em discussões sólidas que compreenda o desenvolvimento humano como um processo sócio-historico e cultural. Acreditamos que nesta linha de raciocínio podemos garantir que os direitos das crianças sejam respeitados, considerando que uma educação infantil de qualidade seja um deles.



CESTA DOS TESOUROS: uma experiência com crianças do berçário.

Renata Aparecida Dezo Singulani⁶
Adriane Pereira Borges Scudeler⁷

Palavras-chave: Cesta dos tesouros. Bebês. Creche.

Introdução e objetivos

O atendimento às crianças de zero a cinco anos, nas escolas de Educação Infantil, vem passando por algumas modificações, que nos obrigam a repensarmos sobre a concepção de criança que orienta o nosso trabalho e o quanto somos responsáveis pelo seu desenvolvimento.

A concepção assistencialista, voltada apenas para o cuidado das necessidades físicas e biológicas das crianças foi substituída por uma educação mais abrangente, que envolve o cuidar e o educar. Assim o conhecimento que tínhamos em “cuidar” das crianças passou a ser insuficiente diante da necessidade de um trabalho que buscava também o caráter educativo.

Desta forma, as instituições de Educação Infantil, principalmente as creches que atendem crianças de zero a três anos, deixaram de ser consideradas como um local de cuidado e “acolhida às crianças pobres” para se tornarem um espaço de cuidado educativo.

Segundo (ROSSETI-FERREIRA, 2003, p.9):

“Não há um conteúdo “educativo” na creche desvinculado dos gestos de cuidar. Não há um “ensino”, seja um conhecimento ou um hábito, que utilize uma via diferente da atenção afetuosa, alegre, disponível e promotora da progressiva autonomia da criança.”

Diante desse novo olhar para a educação das crianças pequenas e pequenininhas, sentimos a necessidade em iniciarmos um trabalho de formação continuada com os educadores das creches municipais de Santa Cruz do Rio Pardo, SP. Os estudos com os profissionais aconteceram em 2011 e 2012, teve como embasamento teórico a teoria histórico-cultural, com o foco

⁶ Doutoranda em Educação (UNESP – Marília), Gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil, resingulani@gmail.com.

⁷ Mestranda em Educação (UNESP-Marília), Gestora do Fórum Paulista de Educação Infantil, adrianescudeler@yahoo.com.br.



para o desenvolvimento infantil, o papel do educador, a organização dos espaços e as implicações pedagógicas dessas questões no dia a dia com as crianças.

Este artigo tem como objetivo relatar e discutir uma das atividades que, após os estudos, passou a fazer parte da rotina das salas do berçário: a cesta dos tesouros.

Metodologia

A metodologia utilizada envolveu encontros mensais de estudo e formação com as educadoras do município, reuniões entre diretora e educadora de cada instituição e acompanhamento das práticas pedagógicas.

Os encontros mensais eram direcionados às monitoras, de acordo com a faixa etária em que estavam trabalhando, de modo a aprofundarmos e discutirmos as questões referentes ao desenvolvimento das crianças da sua turma. Nesses encontros estudávamos quais atividades mais contribuíam para o desenvolvimento das crianças em cada etapa do seu desenvolvimento.

Embasadas em Mukhina (1996), as atividades abrangidas foram: a comunicação emocional estabelecida entre adulto/criança no primeiro ano, a atividade objetal na primeira infância e a brincadeira de papéis na idade pré-escolar. Em seguida o foco era para as práticas pedagógicas consideradas mais adequadas ao desenvolvimento das crianças. Nesse momento, apresentamos às educadoras das crianças de zero a um ano, a atividade da cesta dos tesouros (MAJEM E ÓDNA, 2010), como sugestão de uma atividade promotora do desenvolvimento dos bebês.

De volta à creche, cada diretora se reunia com as educadoras de sua instituição, para discutirem as possibilidades de alterações na prática das educadoras, diante dos enfoques abordados na formação, a fim de garantir um atendimento de qualidade às crianças.

Levantados os pontos a serem transformados, a diretora acompanhava seu grupo, dando suporte teórico e prático para que as mudanças, de fato, acontecessem.

Discussão e considerações finais

De acordo com a teoria histórico-cultural, base teórica da formação, a criança pequeninha desenvolve suas características humanas ao se relacionar com as pessoas e com os objetos culturais existentes em seu meio.

Para Vigotski (1983), as qualidades humanas não são dadas ao homem biologicamente, mas fazem parte de um processo que é histórico e cultural. Sendo assim, o processo de humanização está relacionado às experiências de vida e educação vivenciadas pelo sujeito.

Visto que as crianças pequeninhas dependem dos adultos para satisfazer todas as suas necessidades (VIGOTSKI, 1996), na escola da



infância, os educadores que serão os responsáveis por apresentar o mundo a elas.

Nesse período, além das crianças estabelecerem uma relação emocional bastante intensa com os adultos (MUKHINA, 1996), elas também são curiosas por conhecer as coisas que estão a sua volta. Gostam de ver objetos coloridos, de pegar, manusear, jogar, bater, morder, lambear...e por meio dessas experiências vão ampliando seu conhecimento de mundo e se desenvolvendo. Assim, quanto mais amplo for o contato da criança com a cultura, maiores possibilidades elas terão de desenvolverem suas qualidades humanas.

Nesse contexto, o espaço da instituição de educação infantil, pode se tornar um aliado do educador nesse trabalho, quando estiver organizado de forma a disponibilizar às crianças uma grande quantidade e variedade de objetos, o tempo todo, quando despertar nelas o desejo e a curiosidade em conhecer as coisas, quando possibilitar a exploração dos movimentos corporais e oferecer também a cultura mais elaborada (FARIAS E MELLO, 2010), representada pela forma final e ideal de toda produção humana (VIGOTSKI, 2011).

Para Leontiev (1978), o processo de desenvolvimento humano se completa quando a criança ao se relacionar com as pessoas e a cultura, seja colocada como sujeito ativo da atividade, pois segundo o autor, a criança precisa estar em atividade para se apropriar das características humanas.

Considerando a necessidade das crianças de até um ano se relacionarem emocionalmente com as pessoas e ampliarem seu conhecimento de mundo, a atividade com a cesta do tesouro, se apresenta como uma alternativa de atividade adequada e eficiente para o desenvolvimento das crianças que frequentam a creche.

As crianças do berçário, sobretudo os bebês de 4 meses, também precisam de movimento e não podem ficar deitadas por muito tempo. É importante que sejam colocadas no chão, em tapetes e almofadas com total segurança, mas que também consigam visualizar as outras crianças. Elas gostam de ver e observar o que tem ao redor.

[...] Os olhares, as mímicas, as atitudes e as posturas corporais, as vocalizações e a maneira de se deslocar estão carregadas de significado. Alegrias e satisfações, às vezes decepções, mas também sugestões, aprovações, aceitações, rejeições, etc. são claramente percebidas: mensagens cognitivas e afetivas são amplamente solidárias. (MAISONNET, 2011, p. 39).

As crianças são capazes de interagirem. Brincam socialmente, se comunicam e afetivamente se contagiam.

A Cesta do Tesouro é um importante recurso que pode ser trabalhado desde o início do ano nas turmas de berçário. Na cesta são colocados diversos objetos para as crianças que já estão sentando e começando a engatinhar,



explorarem. É uma experiência rica, pois segundo as autoras Elinor Goldschmied e Sonia Jackson (2006, p. 115):

Ao observar proximamente um bebê com os objetos contidos no Cesto de Tesouros, podemos perceber quantas coisas diferentes ele faz com eles, olhando, tocando, apanhando-os, colocando-os na boca, lambendo-os, balançando-os, batendo com eles no chão, juntando-os, deixando-os cair, selecionando e descartando o que o atrai ou não.

As crianças são curiosas, atentas e querem conhecer e descobrir coisas novas. A cesta dos tesouros é um atrativo que permite aos bebês realizarem, com os objetos, novas experiências.

Para Goldschmied (2006, p. 116):

A concentração de um bebê nos conteúdos de um Cesto de Tesouros é algo que assombra os observadores que a notam pela primeira vez. A atenção concentrada dos bebês pode durar até uma hora ou mais.

Nesse contexto, as observações do adulto que está junto das crianças são extremamente importantes, pois, por meio delas “poderão conhecer os interesses, preferências e progresso de cada uma.” (MAJEM, ÒDNA, 2010, p. 27).

A presença do adulto próximo aos bebês, enquanto estão brincando com a cesta é fundamental para transmitir segurança a eles, além de ser também um “ponto estável de referência.” (MAJEM, ÒDNA, 2010, p. 27).

Enquanto a criança brinca com a cesta desenvolve a percepção, a atenção, a memória, o pensamento e descobre coisas como: o paladar, tato e olfato.

Brincando com os objetos da cesta o bebê não deixa de se comunicar com quem está a sua volta. Quando ele pega um objeto e sorri para o adulto que está próximo dele, como que contando que está com algo que o faz feliz, é uma forma de comunicação que ele estabelece com o educador.

Conforme Majem e Òdena (2010, p. 25), a comunicação também ocorre entre as crianças:

Ainda que a brincadeira seja individual, a manipulação dos objetos, as expressões das crianças e as satisfações pessoais suscitam as relações entre elas: interesse pelas atividades de cada uma, sorrisos, gritinhos etc.

Dessa forma a criança também descobre e faz pesquisa. Sente a textura dos objetos, descobre que alguns fazem barulhos, tenta alcançar outros que estão longe de suas mãos e estende seu corpo cada vez mais, até que consiga alcançá-los.



Muitos materiais podem compor a cesta e quanto mais diversificados forem mais enriquecedora é a experiência da criança.

É adequado que a cesta não seja de material plástico, mas feita, preferencialmente, com um material resistente, com as laterais retas para os bebês se apoiarem para pegar os objetos. Também é interessante que não tenha alça, pois elas podem atrapalhar a brincadeira das crianças.

A variedade de materiais na cesta possibilita aos bebês fazerem algumas escolhas. Os objetos devem ser de materiais naturais e não de plástico, como por exemplo, cones, pedaços de esponja, rolinhos de papel, alças de sacolas feitas de bambu, anel de osso, escova de dente, escova de sapatos, pincel para barba, aro de cortina, cubos, sino, bolas diversas, saquinhos cheios de feijão e outros que a educadora achar interessante.

O adulto tem papel essencial ao oferecer a cesta para as crianças, pois ele deve estar atento, observando e garantindo a segurança dos pequenos, porém não deve intervir, pois as crianças são capazes de buscar os objetos e bem se relacionar na brincadeira.

Essa atividade contribuiu para o enriquecimento das experiências dos bebês na creche e para a ampliação do seu conhecimento de mundo, além de uma relação prazerosa com a educadora e seus pares. Ela passou a fazer parte da rotina da turma do berçário e possibilitou aos bebês se desenvolverem num espaço de cuidado educativo.



ASPECTOS INERENTES À FORMAÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Ana Cláudia Bonachini Mendes⁸
Lúcia Maria Gomes Ferri⁹

RESUMO

O presente artigo é parte de uma pesquisa de mestrado concluída em 2012, sob o título de “Coordenação Pedagógica na Educação Infantil do município de Araçatuba: perspectivas, desafios e formação da identidade profissional”. O instrumento de investigação teve como foco o processo de construção da identidade profissional dos primeiros coordenadores pedagógicos (PCP) de Educação Infantil lotados no Sistema Municipal de Ensino e surgiu do interesse em relação ao processo de implementação da Lei Complementar 204/2009 que instituiu o cargo de professor coordenador pedagógico (PCP) nas unidades escolares de Educação Infantil. Nessa perspectiva, buscou-se compreender e identificar as representações sociais dos PCPs sobre suas atribuições, como organizam suas rotinas de trabalho pedagógico para o desempenho da função e o seu papel como principal agente formador da equipe docente. Para uma apreensão completa sobre o tema foi utilizado o estudo de caso com abordagem qualitativa. Para abordar a temática foram utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas, questionários para o coordenador e para o professor, registros fotográficos e observações de reuniões pedagógicas desenvolvidas pelos participantes em suas respectivas unidades escolares. A partir dos dados coletados e analisados apresentaremos os aspectos inerentes ao processo de formação da identidade profissional dos primeiros coordenadores de educação infantil do sistema municipal de ensino de Araçatuba-SP. Os resultados da pesquisa apontaram que, os coordenadores reconhecem seu papel de formador da equipe escolar em uma etapa da educação básica que se constitui a cada dia, seu perfil está em constante evolução, porém a prática ainda enfrenta obstáculos e desafios a serem superados.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Educação Infantil. Identidade Profissional.

ABSTRACT

This article is part of a research completed in 2012, under the title "Pedagogical Coordination in Early Childhood Education from the municipality of Araçatuba:

⁸ Aluna do Programa de Mestrado da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Pres. Prudente. Linha de pesquisa: Instituição educacional, organização e gestão. acbonachini.prof@gmail.com

⁹ Professora e Orientadora do Programa de Mestrado da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Pres. Prudente.



perspectives, challenges and formation of professional identity." The research instrument focused on the process of identity construction of the first professional educational coordinators (PCP) in Early Childhood Education crowded Municipal Education System and the interest arose regarding the implementation process of Complementary Law 204/2009 establishing the position teacher pedagogical coordinator (PCP) at schools from kindergarten. In this perspective, we sought to identify and understand the social representations of PCPs about their assignments, they organize their daily pedagogical work for performance of the function and its role as the principal agent of the teaching team trainer. For a complete grasp on the subject used the case study with a qualitative approach. To address the issue were used as instruments to collect data from interviews, questionnaires and the coordinator for the teacher, observations and photographic records of meetings pedagogical developed by the participants in their respective schools. From the data collected and analyzed will present aspects inherent to the process of identity formation of the first professional coordinators kindergarten municipal school system Araçatuba-SP. The results of the research show that the coordinators recognize its role as a trainer of school staff in a stage of basic education that is every day, your profile is constantly evolving, but the practice still faces obstacles and challenges to overcome.

Keywords: Pedagogical Coordination. Early Childhood Education. Professional Identity.



ACOMPANHAMENTO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL POR PAIS E EDUCADORES: contribuições da psicologia do desenvolvimento

Verônica Aparecida Pereira¹⁰
Vanessa Faria Mendes²
Carla Suzana Oliveira e Silva¹¹
Taís Chiodelli²

RESUMO

Pais e educadores são potenciais mediadores do processo de desenvolvimento das crianças. Desta forma, é necessário planejar e organizar cuidados que promovam e mantenham o desenvolvimento saudável das crianças. Considerando tais aspectos, a presente pesquisa teve como objetivos: 1) promover avaliação e estimulação de bebês frequentadores de um Centro Educacional Infantil (CEI) vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); 2) orientar mães e educadoras sobre o processo de desenvolvimento infantil no primeiro ano de vida, favorecendo o planejamento de ações educativas e o estabelecimento de vínculo. Participaram da pesquisa nove bebês frequentadores do período vespertino do berçário 1 do CEI-UFGD. Para avaliação dos bebês foi utilizado o Inventário Portage Operacionalizado (IPO) que propicia a avaliação das áreas de socialização, desenvolvimento motor, cognição, linguagem e autocuidados. Os dados oriundos deste instrumento foram analisados considerando: comportamento obtido, realizado com apoio e ainda não obtido. Percebeu-se que os bebês apresentam um bom desempenho na área motora. As áreas de cognição, socialização e autocuidados apresentam um bom índice de atividades que os bebês desenvolvem sozinhos, requerendo intervenções na área de transição (atividades com apoio). Em relação à área de linguagem, há maior necessidade de estimulação. A pesquisa contribui para reflexões sobre a implementação de programas de estimulação precoce, tanto no modelo de atendimento individual quanto coletivo.

Palavras-chave: Desenvolvimento infantil. Estimulação precoce. Educação infantil.

ABSTRACT

¹⁰ Doutora em Educação Especial – Professora do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados - veronicapereira@ufgd.edu.br

¹¹ Acadêmicas do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – Bolsistas: PROEX, PROPPe CNPq, respectivamente. vanessa_vfm@hotmail.com; resgatadacos@hotmail.com; tais.chiodelli@hotmail.com;



At development process of children, parents and educators are potentials mediators. In this way it makes necessary to plan and organize cares that preserve and promote the healthy development of the childrens. Considering this facts, the present study aimed: 1) promotes evaluation and stimulation for Child Educational Center (CEC) babies, institution linked do Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); 2) orientates mothers and educators about the infant development process at its first year of life, favoring educative acts and the establishment of parental and educational link. Nine babies, goes afternoon nursery 1, participated from the research of CEC-UFGD. Portage Inventory of Development (PID) was used for evaluates in babies the following areas: socialization, motor development, cognition, language and self-care. Data from this instrument were analyzed considering: obtained behavior, behavior conducted with support and behavior still not obtained. As results it was noticed that babies were well performing in the motor area. Cognition, socializations and self-care areas had a good index of obtained behavior. Regarding language area needs more stimulation. The present research contributes to reflections about early stimulation programs implementation, both in service model individually and collectively.

Keywords: Child development. Early stimulation. Early Stimulation, Children Education.



A EDUCAÇÃO INFANTIL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

Wanessa Raylla de Albuquerque Ferreira
wraylla@gmail.com

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Grupo de Pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”

Núcleo de Educação Infantil (NEDI)

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente texto é proveniente de um projeto de pesquisa em andamento para um trabalho de conclusão de curso (Pedagogia) que tem como objetivo refletir sobre a prática pedagógica na educação infantil, principalmente de crianças de zero a três anos, tomando como base o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, a qual se fundamenta no materialismo histórico dialético, isto é, na “[...] compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana” (SAVIANI, 2008, p.88).

Apresentaremos uma breve análise dos documentos oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a), Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b), Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009 (Resolução CNE/CEB 5/2009) e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), e em seguida faremos algumas considerações a respeito das contradições destes documentos em relação à pedagogia histórico-crítica.

A partir da Constituição de 1988, a Educação Infantil foi reconhecida como dever do Estado garantindo o acesso a creches e pré-escolas como direito social das crianças. Diante deste novo cenário, surgiram várias discussões a respeito da concepção de criança e de infância, bem como das práticas pedagógicas relacionadas à sua educação em espaços coletivos.

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) a criança é considerada como um sujeito histórico e social, que constrói conhecimentos por meio dos processos de criação, significação e ressignificação utilizando diferentes linguagens e é capaz de agir e pensar o mundo por si mesma. A criança saudável é aquela capaz de desenvolver seu potencial emocional, biológico e cognitivo. O cuidado e o ensinar estão integrados em uma relação de comprometimento, considerando as necessidades individuais de cada criança e as diferentes realidades socioculturais, entendendo a criança como um ser detentor de saberes próprios. Nesse documento, o educar está pautado no desenvolvimento das relações interpessoais, favorecendo o cuidado, a brincadeira e a integração. Destaca ainda que o trabalho educativo deve atentar-se para: a interação entre



crianças da mesma idade e de idades diferentes; os conhecimentos prévios que as crianças já possuem; a individualidade e a diversidade; a resolução de problemas como forma de desafios propostos que retratem as práticas sociais, buscando situações que reproduzam contextos cotidianos.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (BRASIL, 2006a) estabelecem padrões de qualidade para a organização e o funcionamento das Instituições de Educação Infantil. Concordam com o RCNEI no que tange a concepção de criança, a qual sofre influências do meio social em que está inserida, mas também o influencia, produzindo história e cultura, se desenvolvendo humanamente pela interação social. De acordo com os Parâmetros, os profissionais de Educação Infantil devem ter pleno conhecimento acerca da faixa etária que trabalham a fim de subsidiar suas ações, lembrando que as crianças devem ser auxiliadas em atividades que não são capazes de fazer sozinhas e serem supridas em suas necessidades físicas e psicológicas.

O documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006b), visa a implementação das políticas públicas para crianças de zero a seis anos e define a criança baseando-se em concepções que apontam a criança como um ser sócio-histórico, sujeito de direitos, capaz de estabelecer múltiplas relações, produtora de cultura e dela participante. Direciona o trabalho pedagógico baseando-se na indissociabilidade entre o cuidar e o educar e a superação da visão adultocêntrica que concebe a criança apenas como um vir a ser. O texto desse documento destaca a valorização dos profissionais de Educação Infantil bem como seu acesso a programas de formação e a prática pedagógica como produtora de saberes relacionados ao cotidiano dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professores, crianças, pais e comunidade.

Segundo o Art.4º da Resolução nº 05, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB 5/2009) é a concepção de criança e de seu processo de desenvolvimento que deve orientar as propostas pedagógicas. Nesse sentido, assim como em outros documentos, a criança é vista como um sujeito histórico e de direitos, devendo ser considerados todos os conhecimentos adquiridos por ela antes de seu ingresso na escola, pois, é por meio das interações sociais cotidianas que ela constrói sua identidade, internalizando os sentidos e produzindo cultura, ou seja, conhecimento sobre si e sobre o mundo em sua volta.

As instituições de Educação Infantil, no entendimento da Resolução nº 05/2009, devem acompanhar o trabalho pedagógico, bem como avaliar o desenvolvimento das crianças sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação garantindo a não retenção das crianças na Educação Infantil e a continuidade no processo de aprendizagem sem antecipação dos conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental. Entende-se ainda, que as práticas pedagógicas devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências sensoriais, expressivas e corporais; desenvolvendo a



linguagem; possibilitando interação com os diferentes gêneros textuais; socialização; elaboração da autonomia; vivência de valores e o conhecimento da diversidade; incentivo à curiosidade; contato com as diversas manifestações da arte e da cultura popular e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) consideram o aluno como criança e não a criança como aluno. Considerar o aluno como criança é, para as Diretrizes, entender que embora a escola seja um espaço de formação, ela tem o compromisso ético da alteridade, respeitando a infância e a singularidade de cada criança, favorecendo as interações, a criatividade e a imaginação. Cada aluno da Educação Infantil é uma criança carregada de subjetividade, de história de vida e de cultura. Assim, o respeito à infância na Educação Infantil caracteriza-se não somente no trabalho pedagógico, mas também na estrutura física das instituições. Portanto, o ambiente das instituições de Educação Infantil é organizado e personalizado levando em conta a imaginação, inventividade e ludicidade da criança proporcionando a interação e a troca de experiências entre as crianças, enriquecendo essas trocas pelo contato com os adultos. O professor da Educação Infantil se constitui em observância à concepção de criança e às propostas pedagógicas para o trabalho docente na Educação Infantil, entendendo que o cuidado é indissociável do processo educativo (Art.8º,§1º, inc.I), respeitando as crianças como sujeitos de direitos, promovendo sua autoestima, não se impondo sobre as necessidades das crianças, trabalhando valores, cuidando para que seja garantida a proteção e segurança da criança, criando uma relação respeitosa e cuidadosa em uma convivência saudável e trocas afetivas, estimulando a brincadeira e atuando como mediadora nas interações sociais das crianças.

Segundo Saviani (apud MARSIGLIA, 2011 p. 27) “[...] a especificidade do trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.” Tal definição constitui a base teórica da pedagogia histórico-crítica, cuja proposta inspira-se no marxismo, em sua concepção de homem e de mundo. Marx diferencia o ser humano dos animais pelo trabalho, que para ele é a atividade humana fundamental, capaz de transformar a natureza e assim, responsável pela evolução da sociedade humana - evolução esta que não se dá por fatores biológicos, mas pela apropriação da cultura transmitida historicamente através das gerações. Portanto, a escola deve ter o compromisso com a transmissão-assimilação do saber sistematizado, a fim de produzir a humanidade nos indivíduos. Neste sentido Saviani destaca as características da pedagogia histórico-crítica:

Uma pedagogia articulada com os interesses populares valorizará, pois, a escola; não será indiferente ao que ocorre em seu interior; estará empenhada em que a escola funcione bem; portanto, estará interessada em



métodos de ensino eficazes [...] Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI apud MARSIGLIA, 2011, p. 22).

Marsiglia (2011, p. 31) relaciona três itens importantes que a pedagogia histórico-crítica defende: uma educação que proporcione aos alunos a ampliação de sua cultura, em oposição a uma educação que se baseia apenas em seu cotidiano, resultando em alienação produzida pela cultura de massas; uma educação que desenvolva nos alunos novas possibilidades e necessidades de progresso, em oposição a uma educação que satisfaça as necessidades básicas de seu cotidiano alienado; uma educação que transmita os conhecimentos válidos universalmente pois foram construídos por seres humanos em momentos históricos específicos e por isso tornam-se mediadores indispensáveis na compreensão da realidade social e natural, em oposição a uma educação que se apoia em concepções do conhecimento humano como algo fragmentado, particularizado, subjetivo, relativo e parcial negando o acesso a um conhecimento objetivo.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa teórico-conceitual, que propõe uma análise crítica acerca da educação infantil que visa, por um lado, desvelar as implicações para a formação humana contidas nos documentos oficiais e por outro, propor caminhos para a prática pedagógica emancipadora, com base na pedagogia histórico-crítica. O método é o materialismo histórico e dialético, que visa a compreensão ontológica do real a partir de seu desenvolvimento histórico, partindo da análise da prática social, a fim de identificar suas contradições, com o objetivo de intervir de forma crítica para promover sua transformação. Para isso, buscaremos subsídios por meio das leituras e também por entrevistas com profissionais como pediatras, nutricionistas, fonoaudiólogos, psicólogos e pedagogos a fim de contribuir para o direcionamento de conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças pequenas para que haja a superação das práticas cotidianas espontaneístas e a valorização da educação escolar.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS



Podemos perceber contradições entre os documentos oficiais analisados que tratam da Educação infantil com o referencial teórico da pedagogia histórico-crítica. Os documentos valorizam o cuidado, a brincadeira e integração, sendo estes, portanto, fundamentais para o trabalho pedagógico na educação infantil, articulados com situações que reproduzam contextos cotidianos. Para a pedagogia histórico-crítica o que promove o desenvolvimento humano do indivíduo é o acesso à humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens por meio da transmissão do saber sistematizado (SAVIANI, 2008), em oposição a uma educação que apenas reproduza o cotidiano. Os documentos citam também que o profissional que trabalha na Educação infantil deve ter pleno conhecimento acerca da faixa etária da criança a fim de subsidiar suas ações, considerando o aluno como criança e não a criança como aluno a fim de favorecer as interações, a criatividade e a imaginação, promovendo sua autoestima, não se impondo sobre as necessidades das crianças. Assim, o professor é um mero facilitador das relações sociais entre as crianças e deve valorizar suas atividades espontâneas em detrimento de uma diretividade do ensino. O professor deve dar voz à criança, articulando os conhecimentos prévios com a prática do dia-a-dia proporcionando assim que ela mesma construa conhecimento, desprezando dessa forma os conteúdos sistematizados e reforçando a ideia de que a creche é um local destinado mais ao convívio coletivo do que à educação como processo de humanização.

Tais considerações representam o que Martins (2009) cita como pedagogia da espera, ou seja, a ideia segundo a qual pouco há que se fazer até que as crianças cresçam, e por isso o trabalho com os pequenos está pautado apenas nos cuidados básicos. Segundo a autora, para superar as práticas espontaneístas, o professor precisa ter conhecimento das ações que interferem de modo indireto e direto no desenvolvimento da criança. A interferência indireta é feita por meio dos conteúdos de formação operacional que cria novas habilidades na criança e se relaciona, além dos cuidados básicos, também aos saberes sociológicos, psicológicos, filosóficos etc que devem pautar a organização do ensino por parte do professor. A interferência direta é feita por meio dos conteúdos de formação teórica que promovem a apropriação do conhecimento sistematizado. Percebemos portanto a importância da diretividade do ensino em oposição ao espontaneísmo, pois, o ser humano se desenvolve como tal a partir da apropriação da cultura transmitida por meio de conteúdos de ensino específicos fundamentados aos pressupostos teóricos do desenvolvimento da criança.



BRINQUEDOS E JOGOS QUE APOIAM AS AÇÕES DE CRIANÇAS DE 3 A 5 ANOS: o que encontramos na educação infantil?

Maria Elisa Nicolielo
Maria do Carmo Kobayashi

RESUMO

O objetivo da pesquisa foi identificar e descrever os objetos lúdicos, ou seja, brinquedos e jogos oferecidos pelos educadores de uma escola pública municipal de Educação Infantil da cidade de Pederneiras - SP. Iniciado a partir da pesquisa referencial teórica para: o levantamento retrospectivo do conceito de infância e dos objetos lúdicos da época clássica à contemporaneidade, a caracterização da criança de Educação Infantil e estudos sobre as orientações de indicação dos objetos lúdicos para crianças dos grupos estudados. A pesquisa referencial permitiu a elaboração de um questionário semi-estruturado para identificar o que os educadores pensam a respeito do tema, de Kobayashi (2009, 2010) vieram os indicadores para a identificação e descrição dos objetos lúdicos encontrados. Os resultados apontaram que a maior parte dos objetos oferecidos são os jogos de construção, os objetos lúdicos que apóiam as brincadeiras simbólicas e de regras são praticamente inexistentes.

Palavras-chave: Objetos lúdicos. Infância. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of the research was to identify and describe objects playful, ie toys and games offered by a public school educators from kindergarten municipal city Pederneiras - SP. Started from the theoretical benchmark for research: a retrospective survey of the concept of childhood and playful objects of the classical era to the contemporary, featuring Child Preschool and studies on the outlines of objects indication of playful children of the groups studied. The benchmark survey allowed the development of a semi-structured questionnaire to identify what educators think about the theme of Kobayashi (2009, 2010) came the indicators for the identification and description of the objects found entertaining. The results showed that most of the objects offered are construction toys, playful objects that support symbolic play and rules are practically nonexistent.

Keywords: Recreational objects. Childhood. Early Childhood Education.



**“CONTEXTOS INTEGRADOS EM EDUCAÇÃO INFANTIL” – FE/USP:
articulação de práticas inovadoras no âmbito da infância**

Wagner Antonio Junior¹²
Ângela do Céu Ubaiara Brito¹³
Malba Cunha Tormin¹⁴
Daniela Fagundes Portela¹⁵
Valéria de Oliveira Macedo Sitta¹⁶

RESUMO

O grupo de pesquisa “Contextos Integrados de Educação Infantil” da Universidade de São Paulo se configura como espaço de trabalho colaborativo entre Universidade e escolas públicas de Educação Infantil da cidade de São Paulo. Seus focos de trabalho são: a profissionalização das professoras das escolas apoiadas; o desenvolvimento de práticas inovadoras; a pesquisa-ação partilhada entre professores e pesquisadores; a reflexão sobre a prática e a discussão das culturas docentes e organizacionais. Neste artigo, serão apresentadas algumas pesquisas desenvolvidas pelos membros do grupo, que se articulam a outros projetos que veiculam ações lúdicas que se integram às práticas educativas.

Palavras-chave: Educação Infantil. Prática pedagógica. Formação de professores da infância.

ABSTRACT

The research group *Integrated Contexts of Primary Education* (“Contextos Integrados de Educação Infantil”) from the *University of São Paulo* (Universidade de São Paulo; USP) is configured as a space for collaborative work between the University and public schools kindergarten in São Paulo City. The group’s focuses are: the professionalization of teachers from supported schools; development of innovative practices; action research shared between teachers and researchers; reflection on practice and discussion of faculty and organizational cultures. In this article, we will present some

¹² Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: wag.antonio@gmail.com.

¹³ Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: angelaubaiara@usp.br.

¹⁴ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: malbatormin@gmail.com.

¹⁵ Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: danifportela@uol.com.br.

¹⁶ Mestranda em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: valeria.sitta@hotmail.com.



research carried out by members of the group, which are linked to other projects that divulge ludic actions that integrate the educational practice.

Key-words: Primary education. Pedagogical practice. Primary teacher training.



O GAME NA CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

Wagner Antonio Junior¹⁷
Tizuko Morchida Kishimoto¹⁸

RESUMO

Com a emergência da sociedade tecnológica e a difusão do computador nas últimas décadas, os *games* passaram a ocupar um espaço virtual e imaterial e, atualmente, se consolidaram como uma das atividades mais frequentes entre crianças e adolescentes. Apresentamos nessa comunicação reflexões sobre os *games*, com base em pesquisa, que tem por objetivos: a) retroagir ao surgimento dos *games*; b) analisar a construção do imaginário infantil e como isso é potencializado no espaço virtual; c) descrever as possibilidades do uso de *games* pelas crianças. Este artigo é parte da pesquisa de mestrado que vem sendo desenvolvida junto ao Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos – LABRIMP, da USP. Espera-se, ao final desse trabalho, comprovar que os *games* apresentam-se como possibilidades lúdicas ao desenvolvimento do imaginário infantil.

Palavras-chave: Games. Imaginário. Educação infantil.

ABSTRACT

With the urge for technology in the society and the easier access to personal computer in the last decades, games came to occupy an immaterial and virtual space, and it is currently consolidated as one of the most common activities among children and adolescents. In this communication we present our reflection about games, based on research, and it aims to: a) come back to the origins of the games, b) analyze the construction of the child's imagination and how it is increased in the virtual space, c) describe the possibilities of games usage by children. This article is part of the Master Degree research that is being developed at the Laboratory of Toys and Pedagogical Materials – LABRIMP, from University of São Paulo. At the end of this work, it is expected to show games as a ludic opportunity in the childhood imagination development.

Keywords: Games. Imaginary. Elementary education.

¹⁷ Mestrando em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: wag.antonio@gmail.com.

¹⁸ Livre docente, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo | Faculdade de Educação | Programa de Pós-Graduação em Educação | E-mail: tmkishim@usp.br.



CONTEÚDO DE ENSINO E TROCA COM OS PARES POR MEIO DE AÇÕES E TAREFAS SIMULTÂNEAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo¹⁹

RESUMO

Na educação escolar, a melhor aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento e o move. O desenvolvimento do psiquismo infantil é possibilitado nos processos de educação e ensino ofertado pelos adultos ou pessoas mais experientes, que transmitem a experiência socialmente acumulada pela humanidade e organizam a vida da criança, criando condições determinadas para seu desenvolvimento, diante de tal afirmação, o ensino em situações efetivas possibilita a aquisição dos processos histórico-culturais mediados na sua aquisição pelos pares e conteúdos culturalmente produzidos pelos homens. A Teoria Histórico Cultural divulga a importância do ensino mediado por alguém mais experiente e da aprendizagem com os Pares. Justificamos a importância desse estudo pela evidência do momento crucial da aprendizagem, que acontece com a colaboração do mediador; por ele a criança passa daquilo que não sabia fazer para o domínio da tarefa, ou seja, o mundo objetivado será percebido pelas ações mediadas no meio cultural. Sendo assim, quando a criança imita o adulto ou coetâneo está reproduzindo para si percepções vivenciadas anteriormente. Este Estudo objetiva explorar a riqueza e a qualidade das experiências infantis por meio da troca entre os Pares mais desenvolvidos e mediação do Outro na execução de Atividades Simultâneas, ação escolar que objetiva a execução de uma ou mais ações ao mesmo tempo, proporcionando a inserção de faixas etárias diferentes na mesma tarefa. O presente artigo revela a metodologia adotada para a execução da atividade simultânea fundamentada no referencial teórico em questão, em seguida expõe a discussão e os resultados durante a concretização de tarefas simultâneas na educação infantil de uma unidade pública municipal. Com esse intuito apresentamos um estudo didático pedagógico orientado por procedimentos teórico-práticos pautados no conhecimento da prática social dos docentes e de crianças que participam da educação pré-escolar. A pesquisa difunde diferentes contextos de aprendizagem em um mesmo espaço de tempo, possibilitando a ampliação de experiências com professores diferentes do qual a criança atua no cotidiano. Para tanto selecionamos alguns conteúdos que compõem as ações para as tarefas: *contação de histórias com representação simbólica do grafismo infantil; pintura com tinta em suportes variados; exploração do espaço*

¹⁹ Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo Grupo de Pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Programa de Pós-Graduação em Educação Marília – FFC – Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU. Prefeitura Municipal Bauru. gislainegobbo@ig.com.br.



com o jogo simbólico. Diante disso, realizamos um análise dos dados para comprovar a troca entre os pares e a ampliação dos conteúdos ensinados. Nossa hipótese foi comprovada, pois por meio das tarefas em grupos mencionadas as crianças mais experientes pelas vivências e experiências, ofertaram novas ideias e modos de execução nas tarefas realizadas, assim os menores ampliaram seus repertórios nos diferentes momentos: de desenhar, de pintar e de brincar, como também, nas ações que requerem o domínio volitivo emocional, a afetividade e o controle de conduta foram enriquecidos atingindo dois modos de ensino/ aprendizagem: Teorizar o docente com conhecimentos e promover diversidade de tarefas, vivências à criança em desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação infantil. Ações e tarefas Simultâneas. Mediação.

ABSTRACT

In school education, the best learning is that which promotes the development and moves. The development of the child psyche is allowed in the processes of education and training offered by adults or more experienced people, that transmit the experience accumulated by mankind socially and organize the child's life, creating certain conditions for its development, before such an assertion, teaching effective in situations enables the acquisition of historical and cultural processes in its acquisition mediated by pairs and cultural content produced by men. Theory Cultural History discloses the importance of education mediated by someone more experienced and learning with the couple. Justify the importance of this study for evidence of the crucial moment of learning that takes place with the help of the mediator, he becomes the child did not know what to do for the domain of the task, the world is perceived by targeted actions mediated in the middle cultural. So when the child imitates the adult or coetâneo are playing for themselves perceptions previously experienced. This study aims to explore the richness and quality of childhood experiences through exchange between the more developed and Peer mediation of the Other in the execution of Concurrent Activities, school action that aims at performing one or more actions at the same time providing the inclusion of tracks different groups on the same task. This article reveals the methodology adopted for the implementation of concurrent activity grounded in the theoretical framework in question, then exposes the discussion and outcomes during the implementation of simultaneous tasks in early childhood education from a public municipal To that end we present an educational courseware procedures guided by theoretical and practical knowledge guided the social practice of teachers and children who participate in preschool education. The research diffuses different learning contexts in the same space of time, enabling the expansion of experiences with different teachers which the child acts in everyday life. We selected some contents that comprise actions:



storytelling with symbolic representation of child drawing, painting with ink on various supports, space exploration with symbolic play. Therefore, we conducted a data analysis to prove the exchange between peers and the expansion of the contents taught. Our hypothesis was proven, because through the tasks into groups mentioned by more experienced children experiences and experiences, they offered new ideas and ways of implementing the tasks performed, and the smallest expanded their repertoires at different times: drawing, painting and play, but also in actions that require mastery volitional emotional, affection and control of conduct were enriched two modes of teaching / learning: Theorizing the teacher with knowledge and promote diversity of tasks, experiences in child development.

Keywords: Pre School. Simultaneous activity. Mediation.



UM HOMEM NEGRO PROFESSOR NA EDUCAÇÃO INFANTIL AUTONARRAÇÃO DOS DESAFIOS DE UMA PRÁTICA EM PROCESSO

Claudionor Renato da Silva

claudionorsil@gmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara. São Paulo, Brasil. Agência de Fomento: CAPES – Bolsa de Doutorado.

Introdução e justificativa

O presente relato é uma contribuição à produção de conhecimento na área de educação infantil no que diz respeito à formação e à atuação de professores nesta faixa de escolarização nos quesitos conceituais de gênero e raça (“raça” é o termo utilizado pelo movimento social negro, dado que etnia, inoperaliza a variante “racismo” e sustenta o mito da democracia racial brasileira; por essa razão, opta-se neste trabalho pelo termo “raça”).

Como professor de educação infantil já há quatro anos, tenho convivido, na prática docente, com alguns desafios que destaco neste trabalho como “desafios de uma prática em processo” que incorrem na realidade escolar infantil quando o professor é um homem. Desafios que se iniciam na relação com a gestão escolar e os pares professores do sexo feminino e se ampliam aos pais dos educandos pequenos.

Somado à relação de gênero, a categoria raça tem despontado em minhas observações e vivências na relação com os pares docentes, da mesma forma que ocorrem nas relações professor-aluno e aluno-aluno na educação básica, conforme proposições de E. Cavalleiro: são falas e gestos silenciosos, camuflados, mas perfeitamente contextualizados e com sentido para um afrodescendente.

Problema

A problemática instaurada neste trabalho, que originou um projeto de tese de doutoramento é a seguinte: na observação e vivência de um professor homem negro, que possibilidades, gênero e raça, enquanto conceitos sociológicos, podem ser configurados à análise da necessidade (urgente) da construção de uma sociedade antissexista, antirracista e antipreconceituosa?

Objetivo

Tenho assim o objetivo de relatar minha vivência de professor na educação infantil e os desafios em processo de “se manter” na unidade escolar (no sentido de adquirir a confiança dos pares e dos pais) e demonstrar o caráter profissional da presença masculina que não é a figura do “tio” nem a do pai ausente, mas a figura de professor.

Referencial Teórico: GÊNERO E RAÇA

Carvalho (1998) afirma que

Pouco se tem escrito, no campo educacional, sobre os professores do sexo masculino, levando em consideração suas identidades de gênero (...). Concentrados na área da Psicologia Social, estes estudos tendem a focalizar as possíveis consequências do sexo do professor/a para o aprendizado e a socialização de meninos e meninas (...) (CARVALHO, 1998, p.6).

Carvalho (1998) discute gênero a partir de Scott (1995), segundo a qual, gênero é categoria de análise. Nele está implícito todo construto social ao longo da história sobre o que os homens devem fazer e o que as mulheres devem fazer, bem como as negativas dessas ações.

Scott (1995) não restringe gênero a uma construção dicotômica homem/mulher. Segundo a autora trata-se da necessidade de se pensar gênero numa perspectiva para a igualdade de direitos, no crivo da diferença e, de se propor uma análise mais ampla, ao mesmo tempo pontual, articulando outras dimensões. Por exemplo: raça, etnia.

Na proposta deste trabalho, trata-se de configurar o tema “gênero” à dimensão “raça” na educação (escola de educação infantil, particularmente), a partir das representações de um homem negro professor, num espaço (de poder) eminentemente feminino, onde as construções sociabilizadas no decorrer dos anos colocam o homem professor como alguém que não tem “dom”, “jeito” de lidar com os infantis.

“Gênero e raça” (Cavalleiro, 2010) estão interligadas e são extremamente complexas, mas devem caminhar para o estabelecimento da igualdade e do quesito *formação profissional*, e não para o “jeito”, a “aptidão” ou “a maioria”, pois do contrário, perpetuamos a ideologia sexista.

Costa (2007) citando M. Cortez defende

(...) a presença masculina, além da feminina, nas organizações escolares dos primeiros níveis de ensino, no sentido do desenvolvimento integral das crianças e no intuito da maior visibilidade dos elementos masculinos no estatuto sócio-profissional de educador de infância, promovendo e incentivando a paridade educativa, assim como a aceitação das especificidades próprias de cada gênero (COSTA, 2007, p.13).

Tal como gênero, raça é fruto dos contextos de “construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder ao longo do processo histórico (...). É no contexto da cultura que nós aprendemos a enxergar as raças” (GOMES, 2005, p.49).



Logo, ao pensar as relações gênero e raça nos espaços escolares que são espaços sociais é de construção de olhares, percepções, identidades e representações que estamos tratando.

Isso significa que perceber as diferenças de gênero e de raça nas relações de poder, dos espaços sociais é encaminhar ações para igualdade, portanto, ação antissexista e antirracista. Compreende construir, ao mesmo tempo, desconstruir; identificar/apontar, ao mesmo tempo criticar/negar, a fim de que a igualdade seja vista na(s) diferença(s). E no caso brasileiro, que negros, índios, brancos e amarelos se vejam resultado/produto e agentes históricos e identitários dessa grande nação (GOMES, 2005; GUIMARÃES, 1999).

Método

Utiliza-se a História Oral (Houle, 2008) no relato da chegada ao primeiro emprego, a primeira escola e a continuação desta vivência no magistério destacando a “história em processo”.

Para Houle (2008):

(...) sujeito está presente, ele fala, e sabe muito bem falar tanto de si mesmo, como da sociedade no interior da qual vive. Talvez seja preciso lembrar (...) para além dos números e das letras, a vida em sociedade é o objeto primeiro e último da sociologia, e que só há sociedade a partir do momento em que isso faz sentido. (...) o sujeito está aí, sua palavra vale (HOULE, 2008, p.331).

A narrativa como método, denominado na literatura como abordagem biográfica, narrativas (auto) biográficas, histórias de vida, autonarração, etc., vem sendo muito utilizada nas pesquisas em educação nesta última década.

Referenciada em W. Benjamin e J. Larrosa, a abordagem narrativa aplicada à educação defende que através da narrativa do sujeito é possível compreender a pluralidade da formação, que se dá na trajetória de escolarização e também na profissionalização, e vão constituindo significados para a prática atual; é possível compreender, sobretudo, como vão se constituindo as concepções que orientam a docência (NÓVOA, 1992; NÓVOA; FINGER, 2010).

Procedimento

Os dados desta pesquisa são oriundos da Atividade Final Avaliativa da Disciplina “Aportes de Africanidades” durante o meu Mestrado na UFSCar em 2010. De posse desses, dados somado à “prática em processo” faço algumas considerações atualizadas do que venho vivenciando como professor da educação infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adentrando ao espaço (de poder) feminilizado: um processo contínuo de aprendizado



E foi na escolha da classe em que ia trabalhar naquele ano que o impacto de ser negro e professor se instaurou. Como todo recém contratado se pega o que resta. Das inúmeras possibilidades nenhuma estava para as crianças de 4 e 5 anos cujas atividades de docência são bem mais pedagógicas que as das creches. Me sobravam Berçário e Maternal. A entrevistadora não acreditando muito que eu ficaria no cargo começou a me fazer entender que desistir seria o melhor. - Você terá que trocar fraldas, tirar fraldas, fazê-los dormir... Pena que não tem pré-escola, acho que você se daria melhor... Claro que na hora aquilo me assustou, pois imaginava que seria professor daquelas crianças não babá. Mas resisti. - Você não terá recesso. A creche trabalha direto, não pára. Os pais são exigentes. - Você fará seis horas com uma hora de descanso. A cada tentativa de me afastar da aceitação do cargo fazia sinal com a cabeça e balbuciava alguns “hã, hã, hã”. Afinal, disse: - Estudei pedagogia, me formei nisso. É um bom começo. Assinei o contrato (...) (SILVA, 2010, p.8).

Senti-me desconfortado com a entrevista inicial, pois foi me revelado que a minha atuação seria um pouco resistida pelos pais. O temor dos sistemas de ensino é sempre os pais - especialmente em ano eleitoral!.

Aquelas palavras apontam para o que Costa (2007) e Catani, Bueno e Souza (1998) afirmam ser o estranhamento de num espaço de mulheres, um homem exercer atividades de cuidado, de docência.

Pensei que “as dicas” fossem simplesmente pelo fato de tratar-se da creche, mas atualmente, trabalhando na pré-escola tenho visto e sentido as mesmas reações por parte dos gestores, dos companheiros de trabalho (as professoras, principalmente) e de alguns pais, no sentido de serem reproduzidas sempre as mesma opiniões: homem não dá certo na educação infantil ou homem e educação infantil não combinam.

(...) e fui para o meu primeiro contato com a direção. Foi um pouco frustrante, pois ouvi as mesmas coisas do momento da entrevista da escolha de classe. Só que desta vez ela me encheu de material para leitura quanto ao que fazer com crianças de um ano e meio e três, sugestões de banho, de atividades, enfim. Fazia questão de frisar – e até hoje – que não tenho experiência (SILVA, 2010, p.9).

A dificuldade de comunicação da gestão feminina com o professor masculino é na creche de educação infantil, especialmente, na minha atuação e



experiência, muito próxima da fala de Vianna e Ridenti (1998) quanto à construção social do que seja papel do homem e do que seja papel da mulher em alguns espaços.

Minhas aulas são sempre de portas abertas e quando as crianças vão ao banheiro peço acompanhamento de uma integrante da equipe escolar. Mas acredito que a presença masculina e essa presença marcante da gestão em observação às aulas e acompanhamento direto é um caminho, como também entende Costa (2007) e Cavalleiro (2001) para as desconstruções sociais dadas/impostas na escola de educação infantil ao considerar e relevar não o profissionalismo, mas o ser mulher, como o mais adequado à docência na escola da infância e, nesse sentido, alcançando uma educação antissexista e antirracista e antipreconceituosa.

São evidenciados na minha vivência, resumidamente comentada aqui, da impossibilidade de isolar gênero, raça, opção sexual, etnia, etc. Há uma complementaridade, uma complexidade, um processo todo conjunto, ao mesmo tempo, particularizado como afirmam Cavalleiro (2010), Scott (1995) e Costa (2007).

UMA HISTÓRIA EM PROCESSO (QUASE UMA CONSIDERAÇÃO FINAL!)

As minhas impressões de iniciante à prática na educação infantil não são diferentes, hoje, após três anos. E como afirma M. Tardif, em *Os Saberes Profissionais Docentes*, os três anos foram determinantes para que pudesse compreender e apreender as especificidades do trabalho na educação infantil e o enfrentamento pessoal para que tudo desse certo, ao contrário de “muitas” que torciam (e ainda torcem) para que eu desista.

Os desafios da prática em processo, atualmente, é uma aproximação total com os pais. Estes são meus aliados para que o meu trabalho seja realizado com segurança e tranquilidade. Assim, nesse ano, fiz uma apresentação sobre mim, sobre minha família, sobre o time do coração, pois fizeram uma diferença, pois os pais, quando me viram na sala de aula, esse ano (2013) ficaram um pouco assustados. Alguns disseram: “Cadê a professora?”. (Tenho uma intuição: acho que a gestão não disse que o professor era um homem?!). Mas enfim, o trabalho tem que ser feito.

É interessante que depois que ficamos sós, as crianças e eu, tudo corre naturalmente. Percebo que para elas, há o adulto professor, independente de homem ou mulher. O receio é adulto, dos pais, dos gestores e dos pares docentes femininos. Para estes últimos o pensamento é sempre: “Será que ele vai dar conta?”.

É urgente na formação inicial das licenciaturas, bem como nas formações permanentes que seja implantando a educação antissexista, antirracista e antissexista tendo como *locus* transformador o espaço escolar. Uma postura e formação ética, a começar na gestão e professores e toda equipe de trabalho escolar. Aos gestores e professores, sobretudo, a tarefa de conscientização aos pais, tranquilizando-os, demonstrando e evidenciando o profissionalismo docente na educação infantil, não mais o cuidador(a), a babá que reforçam a



ideia de que o ofício nesta escolarização é para quem tem o dom da maternidade: a mulher.

A prática de um professor homem na educação infantil, para mim é um *continuum*, um processo de construção do qual muitos desafios são ainda impossíveis de serem transpostos pela cultura feminilizada na educação infantil, mas que, com paciência e muito profissionalismo, a presença de homens nessa faixa de escolarização não será uma discussão necessária, pois teremos uma sociedade antipreconceituosa, antirracista e antissexista, em que as pessoas são respeitadas independente de sua cor de pele, de sua opção sexual, de sua religião, etc.

Palavras-chave: Gênero. Homem negro. Educação infantil.



CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

Heloisa Baptista Nery - helo_pts@hotmail.com
Jéssica Fernanda Munsimboni - jessicafernanda17@hotmail.com
Denise Fernandes de Mello - dfmello@fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP

Palavras-chave: Ciências. Lúdico. Infantil.

Introdução e Objetivos

Desde o nascimento é reconhecido que crianças estão em processo de aprendizagem. Elas assimilam suas vivências, e se esforçam para ordenar os novos dados de maneira inteligível (BEARD, 1970). A partir dos 3 anos de idade, as mesmas já possuem conhecimentos construídos/adquiridos e buscam explicações para todos os fatos.

Dessa forma, chegam à escola com uma coleção de representações e justificativas do mundo real, sendo de grande importância que a instituição escolar então, dê espaço e compreenda essas representações, de modo que esse conhecimento inicial seja ampliado, sistematizado e transformado em um conhecimento que se aproxime daquele considerado correto do ponto de vista científico. Não se deve esquecer de respeitar o estágio da inteligência em que a criança se encontra, caso contrário, será ultrapassada a sua própria possibilidade biológica e aquele conhecimento pode até ser memorizado, porém, incompreendido (FRACALANZA, AMARAL e GOUVEIA, 1987).

Na educação Infantil, o papel da escola e do professor deve ser, entre outros, de estimular a curiosidade natural das crianças, a fim de despertar a busca por respostas através da formulação de hipóteses e propor discussões sobre pontos em que as crianças demonstrem interesse. Dessa forma, será estimulado também o desenvolvimento da linguagem oral, descritiva, narrativa e do desenho, que de maneira progressiva incorporarão detalhes do fenômeno ou objeto em questão, o que contribui para uma aprendizagem significativa.

A área de Ciências foi escolhida por exercer grande fascínio sobre as crianças, sendo uma motivação para a aprendizagem. Também há certa carência de estudos mais profundos com análises da aplicação efetiva de atividades lúdicas e investigativas de Ciências nesta etapa de escolaridade. Nesses termos, propomos atividades investigativas, interativas, lúdicas e interdisciplinares de Ciências, onde os alunos serão parte ativa no processo de construção do conhecimento. Consideramos ainda que, a longo prazo, os estudantes, ao ingressarem no ensino médio, não pensem que os conteúdos de Física, Química e Biologia são desconexos da realidade.

Dessa forma, o nosso objetivo é avaliar como evolui a formulação de hipóteses e como ocorre, se ocorre, aquisição de conhecimento científico no tema proposto. Sempre lembrando que as atividades são lúdicas e estimulam a



curiosidade infantil, não ultrapassando as possibilidades de crianças de 4 à 6 anos de idade.

Metodologia

Para iniciarmos esta pesquisa, primeiramente propusemos uma série de atividades de conhecimento físico, partindo da água como tema principal e abordando tópicos de calor e temperatura, densidade e flutuação. A seguir, os planos resumidos das 7 atividades propostas, desenvolvidas com base na metodologia investigativa (CAÑAL, 1997).

1ª aula

Levantamento de dados (questionário inicial) e apresentação do tema “água” (Roda da conversa).

O que vocês mais gostam de fazer em casa? E na escola?

Já visitaram a UNESP? O que viram? O que as pessoas fazem lá?

Que profissões vocês conhecem? O que estes profissionais fazem?

- Imagens de diferentes profissionais – identificação dos mesmos / Imagem final de um cientista: *O que ele faz?*
- Introdução ao tema: por que a água é importante? Onde tem água?

2ª aula

Por que a água é importante? Por que os seres vivos precisam de água?

- Experimento da rosa com anilina (observação durante a semana);
- Experimento para desidratar alimentos (observação durante a semana) – apresentar questões iniciais para saber o que as crianças acham que vai acontecer e medir a massa dos mesmos;

3ª aula

Onde tem água? – Introdução ao ciclo da água – De que forma (física) ela aparece?

- Apresentação de imagens - nuvens, rios, neblina, geleira, etc. – identificação e exemplos relacionados (a geleira é igual ao gelo que tem na geladeira);
- Experimento: Tem água no ar?
- Experimento: copo com água e plástico filme por cima. *O que aconteceu? Vocês se lembram de algo olhando esse experimento?*

4ª aula

Identificando regiões do planeta que são mais frias e outras mais quentes.

- Uso de imagens: Lugares do planeta – quente e frio.
- Animais que vivem em clima frio e clima quente: camada de gordura / reserva de água no corpo. Uso de imagens;
- Experimento: Comparando as sensações - com água gelada, temperatura ambiente e quente.



- Experimento: colocar o dedo na gordura vegetal e depois na água gelada. O que acontece?

5ª aula

Por que o gelo derrete?

- Leitura da História: “O pingüim visita o camelo”;
- Experimento: embrulhar o gelo em vários materiais e ver as conseqüências;
- Experimento: agitação das moléculas – água quente e água fria com corante;
- Nós somos as moléculas!

6ª aula

Densidade

- Experimento: O que é mais denso: a água ou o óleo?
- Experimento: Submarino – afunda ou não afunda?
- Experimento: massa de modelar – como fazer para que ela não afunde?

7ª aula

Questionário final – relembrando os conceitos e registro através de desenho.

- Roda da conversa para relembrar as atividades (diálogo) e desenho como registro do mesmo.

Para registro, fizemos o uso de uma câmera filmadora para gravar vídeos de cada aula, transcrevemos algumas falas dos alunos e recolhemos desenhos feitos pelos mesmos.

As atividades práticas desta pesquisa foram desenvolvidas em um Centro de Convivência da cidade de Bauru e optamos por trabalhar com uma amostragem específica: crianças de 4 à 6 anos de idades, já que os objetivos previstos pela escola para esta faixa etária, de acordo com o plano pedagógico, se identificam com o tema deste trabalho. Assim, 15 crianças no total foram beneficiadas com o projeto apresentado, bem como a professora da turma, já que pôde entrar em contato direto com as atividades que desenvolvemos e deu continuidade ao trabalho em suas aulas, o que possibilitou a atualização de seus conhecimentos e o relato de suas opiniões sobre o processo abordado.

Em relação à professora, também elaboramos um questionário, o qual será aplicado ainda este ano, com o intuito de saber como esta vê o ensino de Ciências na Educação Infantil. Neste questionário, inicialmente buscaremos conhecer a formação profissional e depois questões mais específicas serão apresentadas. Estas questões visarão saber se as atividades desenvolvidas contribuíram para a formação da profissional docente e de que forma. Se considera viável a proposta e se houve evolução na aprendizagem dos alunos. Para o cumprimento do projeto, usamos 7 aulas que foram divididas em 3 semanas: 3 dias em 2 semanas e mais 1 dia na terceira semana. As aulas



tiveram duração de 50 minutos no máximo e foram ministradas no período da manhã.

Discussão e Considerações Finais

A aplicação das atividades foi baseada no método Investigativo (PÉREZ y VALDÉS CASTRO, 1996), que contribui para o desenvolvimento do senso crítico, da capacidade de elaborar hipóteses e de refletir sobre os problemas em questão, interligado ainda à ludicidade (ARCE, 2008; ROMERA, 2007; BARBOSA, 2006; ALMEIDA, 1995) e à interdisciplinaridade (FAZENDA, 2001), características da Educação Infantil respaldadas no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Inicialmente pudemos perceber que as crianças conhecem a UNESP, já que seus pais trabalham, estudam e pesquisam (fala dos alunos) na universidade. Em relação aos seus gostos, tanto em casa, quanto na escola, a preferência é brincar (com jogos e brinquedos) e em segundo lugar, a preferência é por aparelhos tecnológicos, como o computador, videogame e televisão.

Quando falamos das profissões, houve certa dificuldade, pois não sabiam o que era “profissão” e mesmo depois de exemplos, duas crianças não conseguiram citar nenhuma. Porém, ao mostrar algumas imagens de profissionais, todas sabiam dizer o nome da profissão e os seus deveres. Em relação à imagem do cientista, as crianças não souberam dizer o nome, mas fizeram relação ao telescópio que também aparecia na imagem, em seguida, a professora da turma fez com que eles lembrassem o nome da sala deles do ano passado: cientistas. E só então disseram: “eles pesquisam”; “fazem poções” e “constroem coisas, como a geladeira o carro e o fogão”.

Nessa primeira etapa, pudemos perceber a real necessidade que as crianças têm de brincar e a extrema importância desse ato. Também averiguamos a importância de se explorar os 5 sentidos no processo de aprendizagem. O tato, a visão e a audição foram essenciais para o desenvolvimento das atividades. Inclusive, os alunos só melhor discorreram sobre as profissões, após a apresentação das imagens e posteriormente, em outra atividade que também fizemos o uso desse recurso (estados físicos da água e animais), percebemos uma maior capacidade na formulação de hipóteses e participação através do diálogo. Aliás, os pequenos sempre cheiravam os instrumentos. Vale ressaltar a tecnologia extremamente presente na vida diária das crianças, (como videogames, televisão, computador, celular, entre outros), e a escola, por sua vez, deve acompanhar esta evolução para não se tornar uma instituição obsoleta, já que a mesma compete com as rápidas e atraentes informações da sociedade midiática e virtual (MEIRINHOS, 2000).

Como já dissemos, em cada aula (exceto na 1ª) havia atividades práticas. Em aulas posteriores, quando retomávamos as aulas passadas, as crianças eram capazes de contar todo o procedimento realizado e quando instigadas, conseguiam dar maiores informações sobre a atividade. Por exemplo:

Pesquisadora: O que fizemos da última vez?

Crianças: Mexemos com água!



P: Mas o que fizemos com a água?

C: Tinha um pote com água gelada e outro com água quente. Colocamos o dedo na gordura e depois na água gelada e o dedo ficou quente.

Sempre que as crianças diziam algo próximo ao correto, nós a elogiávamos e redizíamos a fala dela do modo correto. Exemplo: “Isso mesmo! O dedo com gordura foi protegido, por isso não sentiu que a água estava tão fria. A mesma coisa acontece com os animais que moram em regiões quentes ou frias?”

Percebemos a importância de estar relacionando um conhecimento a outro, de estar fazendo *feedback* e de estimular a elaboração de hipóteses. Duas aulas depois, as crianças “melhoraram” a resposta dessa atividade: “a gordura protegeu o dedo, igual aos animais que moram no gelo”, e ainda relacionaram em outra atividade: “a blusa nos protege do frio e a gordura também”.

Outro aspecto importante de se citar foi o momento em que contamos a história “o pinguim visita o camelo”. Os alunos demonstraram grande interesse e isso se mostra inclusive nos desenhos recolhidos e nos diálogos realizados durante as aulas. O mesmo interesse pôde ser visto na atividade “nós somos as moléculas”, onde as crianças “imitavam” as moléculas da água quente, fria e congelada. Eles pularam, andaram em “câmera lenta”, imitaram estátuas e ainda agregaram ao vocabulário a palavra “moléculas”. Diante disso, podemos afirmar que o resultado da união do lúdico, com a interdisciplinaridade e com o método investigativo é satisfatório, já que aprendem brincando e têm a criatividade e o pensamento estimulados. Outro exemplo que pode ser dado é a atividade do submarino, onde por conta própria, as crianças contaram os furos da garrafa plástica. Uma atividade pode explorar vários conhecimentos e esse processo depende exclusivamente do professor.

Ainda falando sobre “o submarino”, no ano de 2011 estivemos na mesma escola desenvolvendo com as crianças uma série de experimentos, inclusive o que acabamos de citar. Quando apresentamos novamente este experimento eles não recordaram, porém, conseguiram rapidamente resolver o problema em questão: “Como fazer o submarino flutuar sem o puxarmos para fora da água?”. Com a ajuda de uma mangueira com bexiga fizeram o submarino emergir. Isso mostra que essa turma teve uma aprendizagem significativa (AUSUBEL, 1978; MOREIRA, 2006), pois, mesmo depois de 1 ano conseguiram aplicar o conceito que aprenderam em determinada situação.

Os resultados indicam que a utilização da metodologia investigativa relacionada ao lúdico e a interdisciplinaridade, promove uma aprendizagem significativa de conteúdos relacionados às ciências. Uma análise mais detalhada dos dados colhidos está em andamento, onde o processo de formulação de hipóteses e a aproximação do conhecimento científico são investigados para a faixa etária de 4 a 6 anos, e deverá resultar em futura publicação.



PRÁTICAS EDUCATIVAS QUE ENVOLVEM A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE NÚMERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NUMA VISÃO PSICOGENÉTICA

Vivian Aparecida Corrêa Braz
vivian_braz@hotmail.com
Célia Maria Guimarães
celiamguimaraes@terra.com.br
UNESP, Câmpus de Presidente Prudente
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Palavras-chave: Conceito de número. Teoria piagetiana. Práticas de ensino.

Introdução e Objetivos

A pesquisa aborda as práticas educativas que na educação infantil podem contribuir positivamente no processo de construção do conceito de número, tendo como base a teoria piagetiana. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico realizada durante um curso de pós-graduação *Lato-sensu*, Especialização em Educação Infantil, na FCT/UNESP, Câmpus de Presidente Prudente.

É frequente ouvirmos relatos de pesquisas sobre diversas temáticas na educação infantil, como alfabetização/ processo de construção da leitura e escrita, a importância do jogo no desenvolvimento infantil, o uso da literatura infantil. Porém, pouco se fala ou se divulga a respeito de pesquisas ligadas à construção de conceitos pela criança, no caso, o conceito do número. Em consequência desse fato, parece adequado investigar como têm sido desenvolvidas as práticas educativas que envolvem a construção desse conceito.

Desse modo, os objetivos que nortearam esta pesquisa foram: compreender como se dá a construção do conceito de número na criança pequena, de acordo com a teoria piagetiana e refletir sobre as práticas pedagógicas que podem favorecer a construção do conceito de número na educação infantil, com base na relação teoria e prática.

Nos últimos anos, as discussões acerca da importância de oferecer uma educação infantil de qualidade têm sido o foco de estudos de autores como Zabalza (1998), Dahlberg, Moss e Pence (2003) e Kramer (1995) que desde a década de 80 vêm discutindo as políticas públicas para a educação da infância no Brasil.

No Brasil, isso se deve, em grande parte, à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, a qual, pela primeira vez no país, se valoriza a educação infantil como parte da educação básica.



Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996)

Craidy (2001) destaca na nova LDBEN aspectos importantes da educação infantil:

A LDB determina ainda que cada instituição do sistema escolar (portanto, também as instituições de educação infantil) deverá ter um plano pedagógico elaborado pela própria instituição com a participação dos educadores [...] (p.24)

Outra exigência da LDB é que até dezembro de 1999 todas as creches e pré-escolas existentes ou a serem criadas deverão integrar-se aos sistemas de ensino [...] A lei determina ainda que até o fim da década da Educação, ou seja, no ano de 2007, todos os educadores deverão estar devidamente habilitados conforme as exigências da lei. (p. 25)

Esses, entre outros aspectos, evidenciam uma nova maneira de pensar a educação infantil, levantando a necessidade de se discutir o quê, quando e como ensinar as crianças nessa etapa do ensino, bem como o papel e a formação dos profissionais que atuam junto a elas.

Desde 1996 muitos documentos oficiais do Ministério da Educação têm sido publicados contemplado essa temática (como os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*, as *Diretrizes Curriculares Nacionais*, as *Diretrizes Operacionais da Educação Infantil*, os *Parâmetros Nacionais de Qualidade e infra-estrutura*, entre outros) e, paralelo a isso, um grande número de pesquisas sobre educação infantil têm surgido. Estariam entre essas pesquisas, estudos relacionados à construção do conceito de número?

No que diz respeito à construção do conceito de número, a teoria piagetiana afirma que "Não podemos ensinar a estrutura dos números [...] podemos apenas criar situações nas quais a criança possa descobrir essa estrutura por si mesma, reinventando assim as relações numéricas." (PULASKI, 1980, p. 147)

A criança, na etapa da educação infantil, possui o que Piaget (1998) denominou de pré-lógica, ou seja, seu raciocínio ainda é simbólico, há uma lógica baseada na percepção, na intuição. Assim, todas as experiências vividas pela criança que contemplam a observação, a manipulação de objetos, a troca de opiniões entre os pares e com os adultos, serão fundamentais para a transição do pensamento pré-lógico para o pensamento operatório (capacidade



de operar logicamente, pensamento reversível). A Teoria da Epistemologia Genética afirma que entre as aquisições desse período transitório do pensamento, está o conceito do número.

De acordo com a teoria piagetiana, o número é uma síntese de dois tipos de relações que a criança elabora por abstração reflexiva: a classe e a série. Para construir o conceito de número, a criança precisa compreender três noções fundamentais: a classificação enquanto inclusão de classes, a noção de unidade e a noção de seriação.

Antes que o conceito de número possa desenvolver-se, a criança precisa elaborar o princípio da correspondência um-a-um. Precisa contar cada objeto uma vez, e apenas uma vez. A seguir surge a idéia de conservação da quantidade (PULASKI, 1980, p. 145)

Ensinar diretamente o conceito de número não é algo possível, já que não podemos ensinar como construir uma estrutura de pensamento. “O número é a relação criada mentalmente por cada indivíduo... A criança progride na construção do conhecimento lógico-matemático pela coordenação das relações simples que anteriormente ela criou entre os objetos.” (KAMII, 1990, p. 15).

Por outro lado, o conceito de número envolve o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático. O conhecimento físico tem como fonte do conhecimento os objetos do mundo exterior. A criança age sobre o objeto para descobrir suas propriedades físicas. Essa ação sobre o objeto ocorre por meio da abstração empírica, na qual a criança ignora aspectos já descobertos do objeto e se concentra em outros. A abstração empírica é a abstração das propriedades observáveis que são inerentes ao objeto (ex: cor, forma, textura, etc). As propriedades estão nos objetos e são abstraídas quando a criança age sobre o objeto e observa como eles reagem às suas ações.

O conhecimento lógico-matemático, por sua vez, é estruturado a partir da abstração reflexiva, que tem origem na coordenação das ações que a criança exerce sobre o objeto. Através da abstração reflexiva a criança cria e introduz relações lógicas entre objetos. Se ela não relacionasse objetos a relação entre eles não existiria.

Um exemplo de conhecimento lógico-matemático é o fato de que, no exercício de inclusão de classe, existem mais cubos que cubos azuis. Os cubos estão todos “lá fora” – ou seja, visíveis na frente da criança. Entretanto, eles não são organizados dentro da classe de “todos os cubos” compostos das subclasses “cubos amarelos” e “cubos azuis” até que a criança crie essa organização hierárquica e introduza-a entre os objetos (KAMII, 1990, p. 32).



Portanto, a fonte do conhecimento lógico-matemático está no sujeito, nas relações que ele estabelece com os objetos do conhecimento. As principais características do conhecimento lógico-matemático são: não pode ser ensinado diretamente, porque só se constrói a partir das relações que a própria criança cria entre os objetos, dependendo de construção mental; é unidirecional e irreversível, constrói-se em direção e coerência cada vez maior, sem que haja possibilidade de regressão; e uma vez construído jamais será esquecido. De acordo com a teoria piagetiana, o conhecimento físico e o conhecimento lógico-matemático são inseparáveis, visto que o conhecimento físico não pode ser construído sem um quadro lógico-matemático. Nenhuma propriedade física dos objetos pode ser abstraída sem um referencial de relações, classe, medidas ou soma. As experiências físicas, que as crianças vivenciam, ajudam-nas a estruturar o pensamento lógico-matemático.

Metodologia

O trabalho apresentado se insere na abordagem qualitativa, constituindo-se uma monografia de análise teórica, cuja metodologia aplicada para obtenção de dados foi o levantamento bibliográfico sobre a teoria piagetiana, incluindo obras do próprio Piaget e de seus seguidores. A pesquisa bibliográfica foi desenvolvida a partir do levantamento da literatura produzida sobre o assunto em questão, principalmente no que diz respeito a livros e artigos científicos, fundamentados na teoria de Jean Piaget e de seus seguidores.

Discussão: As implicações pedagógicas da Teoria Piagetina e o papel do professor de educação infantil

Sabendo como se dá a construção do conhecimento pela criança e a construção do conceito de número, é necessário pararmos e refletirmos, em termos pedagógicos, como conciliar a teoria com as situações educacionais que as crianças irão vivenciar nas instituições de educação infantil ou nas demais etapas do ensino.

Kamii e Devries ([s.d], p. 63) apontam princípios de ensino no domínio socioafetivo e no domínio cognitivo. Quanto ao domínio cognitivo, as autoras chamam atenção para quatro princípios. “Ensinar, dentro do contexto do jogo da criança; Encorajar e aceitar as respostas ‘erradas’ da criança; Pensar em que é que a criança pensa e ensinar segundo os três tipos de conhecimento; Ensinar tanto os conteúdos como os processos.” (KAMII e DEVRIES, [s.d], p.75) Trazendo os princípios de ensino para o âmbito do conceito de número, em *A criança e o número*, Kamii (1990) apresenta seis princípios:

- Encorajar a criança a colocar todos os tipos de objetos, eventos e ações em todas as espécies de relações – uma criança que vive em um ambiente onde pode exercer sua autonomia, provavelmente terá mais



situações em possa raciocinar logicamente, isto é, será capaz de mobilizar conhecimentos apreendidos anteriormente para colocá-los em relação a novos conhecimentos e assim resolver problemas e conflitos de seu dia a dia.

- Encorajar as crianças a pensarem sobre números e quantidades de objetos quando estes sejam significativos para elas – o professor pode usufruir de momentos da rotina diária para exercitar esse princípio de ensino com as crianças.

- Encorajar a criança a quantificar objetos logicamente e a comparar conjuntos – como já discutimos anteriormente, a utilização pela criança da sequência numérica oral ou símbolos numéricos convencionais não significa que esta quantifica objetos de maneira lógica.

- Encorajar a criança a fazer conjuntos com objetos móveis – para incentivar as crianças a quantificar conjuntos, não é aconselhável pedir a elas que contem, pois como já dissemos há pouco, ela só utilizará a contagem se tiver construído estrutura cognitiva para isso. O ideal seria dar à criança a chance de comparar dois conjuntos.

- Encorajar as crianças a trocar ideias com seus colegas – diante de qualquer situação que envolva quantificação, é aconselhável ao professor que não corrija a criança diretamente. Devolva a problemática para o grupo, para que os pares discutam, argumentem, a fim de chegar a uma conclusão. Além de estimular a quantificação, as crianças estarão exercitando sua autonomia e seus pontos de vista.

- Imaginar como é que a criança está pensando, e intervir de acordo com aquilo que parece estar sucedendo em sua cabeça – de acordo com Kamii (1990), mais importante que corrigir uma resposta “errada” da criança é corrigir o processo, isto é, compreender como a criança pensou para chegar a tal resultado/ resposta. Assim, cabe ao professor intervir de modo a levar a criança a pensar logicamente sobre seu “erro”, incentivando a troca de ideias no grupo.

Muitos educadores acreditam que é possível ensinar todos os tipos de conhecimento só através do conhecimento social (transmissão social). Após refletirmos sobre a importância de colocar a criança para estabelecer relações entre os conhecimentos, não podemos concordar e aceitar que o professor seja o detentor do conhecimento que será repassado à criança de forma passiva e autoritária. Se buscarmos através da educação a autonomia da criança, a capacidade de pensar e verbalizar suas ideias, a possibilidade de expor e confrontar seus pontos de vista, caberá ao professor a responsabilidade de planejar situações que favoreçam o conflito cognitivo, a resolução de problemas, estimulem a descoberta de novos conhecimentos. O professor precisa encontrar um ponto de equilíbrio para saber quando e como intervir, agindo como um colaborador no trabalho e não aquele que corrige e dá uma resposta imediata.

Considerações finais



O trabalho realizado com esta pesquisa pretendeu compreender como se dá a construção do conceito de número na criança pequena e refletir sobre as práticas pedagógicas que podem favorecer a construção desse conceito na educação infantil, com base na teoria da Epistemologia Genética. Esse estudo teve sua relevância, pois poderá contribuir para que as práticas pedagógicas na educação infantil sejam analisadas e discutidas quanto a sua real colaboração no desenvolvimento infantil.

Portanto, no que diz respeito ao “ensino” do número na educação infantil, fica óbvio, após nossas reflexões, que experiências pobres (apoiadas somente em imagem), com metodologias fundadas na repetição, com ênfase sempre na resposta correta (nunca no processo), com o predomínio da linguagem oral e escrita, a visão de educação infantil como etapa preparatória para o ensino fundamental, entre outros aspectos, não contribuem para que a criança estabeleça as relações necessárias entre os conhecimentos já adquiridos e os novos.

Piaget (1980) afirma que para este tipo de ensino, baseado na autonomia do indivíduo em buscar seu conhecimento, é necessário um método ativo de ensino:

Em resumo, o princípio fundamental dos métodos ativos só se pode beneficiar com a História das Ciências e assim pode ser expresso: compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. (PIAGET, 1980, p. 17)

Manter os alunos ocupados com uma infinidade de tarefas para fazer, restritos ao ambiente da sala de aula, no qual todas as ações estão sob controle do professor, é muito mais cômodo e menos trabalhoso. Utilizar metodologias que buscam a autonomia, a cooperação, a reciprocidade, a pesquisa, a observação, o planejamento de situações de aprendizagem, são mais trabalhosas, exigem mais tempo e dedicação do professor. Porém, é através dessas situações que crianças colocarão em relação os objetos do conhecimento que ajudarão a estruturar novas aprendizagens.



A PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL E O DESENVOLVIMENTO SOCIAL DA CRIANÇA NO COTIDIANO ESCOLAR

Rosineri da Silva Oliveira Marinho²⁰
Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins²¹

RESUMO

Contribuir para a formação social da criança no contexto atual exige dos professores novas atitudes docentes, estes precisam se empenhar em um processo de interação e socialização significativa entre professor/criança e criança/criança. O papel do educador é fundamental, pois é ele quem irá interagir com a criança e mediar o processo de socialização, de construção de valores, de solidariedade, de convivência com as diferenças, processos esses que podem ser mediados por situações de aprendizagem e convivência que prime pelo respeito, tolerância, liberdade de expressão, dentre outros. Desse modo, este trabalho científico se propõe a discutir sobre a prática do professor de educação infantil a partir de aspectos referentes ao desenvolvimento social da criança, expondo alguns resultados da pesquisa de campo realizada em um Centro Educacional Infantil no município de Parintins-Amazonas, fazendo análise e discussão a partir das bases teóricas e experiências vivenciadas na observação do cotidiano escolar.

Palavras-Chave: Educação Infantil. Desenvolvimento social. Criança

ABSTRACT

Contribute to the social formation of the child in the current context requires new attitudes of teachers teaching, they must engage in a process of meaningful interaction and socialization between teacher / child and child / child. The educator's role is crucial, for it is he who will interact with the child and mediate the socialization process of building values, of solidarity, of living with differences, these processes may be mediated by learning and living situations that prime for respect, tolerance, freedom of expression, among others. Thus, this scientific paper proposes to discuss the practice of early childhood education teacher from aspects relating to social development of the child, exposing some results of field research conducted in a Children's Educational

²⁰ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em 2012.
rose.ol.marinho@gmail.com

²¹ Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), ano de 2012.
Mestre em Educação pela UFAM. Orientadora da pesquisa. ksbmartins@yahoo.com.br
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPG/UFAM



Center in the city of Parintins, Amazon, making analysis and discussion from the theoretical basis and experiences in observation of everyday school life.

Keywords: Early Childhood Education. Social development. Child.



AÇÕES E DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA PARA UMA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Juliana Campregher Pasqualini
jupasqualini@uol.com.br

Jéssica Bispo Batista
jebispob@gmail.com

Departamento de Psicologia, UNESP campus Bauru/SP, Pró-Reitoria de Extensão Universitária (PROEX)

Introdução e objetivos

A Educação desempenha o papel central no desenvolvimento do homem, uma vez que é pelos processos de objetivação e apropriação da cultura historicamente construída que os indivíduos se humanizam. Como explica Leontiev (1978, p. 272), a transmissão das objetivações humanas historicamente elaboradas às novas gerações configura um processo mediado, educativo por excelência:

Para se apropriar destes resultados [do desenvolvimento histórico], para fazer deles as suas aptidões, 'os órgãos da sua individualidade', a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através doutros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. (...) Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de educação.

Assim, para que cada criança desenvolva-se, estar no mundo não é suficiente: é necessária a mediação qualificada dos adultos, de modo geral, e do professor, na particularidade dos contextos escolares. Admitindo, à luz da Escola de Vigotski, a natureza histórico-cultural do psiquismo, temos que o processo pedagógico é condição para que o desenvolvimento psíquico humano se produza.

Segundo a definição de Saviani (1995, p.17), o trabalho educativo corresponde ao processo de (re)produção na criança das conquistas históricas do gênero humano: "O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens." O papel das instituições escolares é, nesse sentido, organizar as atividades das crianças e sua relação com os objetos de conhecimento de forma consciente e deliberada, pois somente uma relação mediada e consciente acarreta em transformações de grande impacto para o desenvolvimento das funções psíquicas humanas.

Reafirmar a importância do trabalho pedagógico intencional e consciente voltado ao objetivo de produzir o desenvolvimento humano em suas máximas possibilidades assume notável relevância no contexto da educação infantil. Esse segmento de ensino foi historicamente marcado pela orientação a



finalidades extrínsecas (como a preparação para um momento futuro da escolarização ou a liberação de mão-de-obra feminina) e por frágeis expectativas educacionais, reduzidas à tarefa do cuidado e recreação da criança pequena.

Em nossa análise, a clareza da função da escola possibilita que as instituições de educação infantil superem o espontaneísmo e a ação pedagógica pautada no senso comum, colaborando com a luta para a construção de uma educação infantil com identidade própria e pelo reconhecimento social de sua importância. Defende-se, assim, a Educação Infantil de caráter *escolar*, orientada pelo compromisso de promover o desenvolvimento infantil por meio da disponibilização de conhecimentos acumulados historicamente de acordo com as peculiaridades do funcionamento psíquico em cada período do desenvolvimento infantil. Isso significa que o professor tem a tarefa de selecionar e organizar conteúdos de ensino fundamentado na compreensão científica sobre o desenvolvimento psíquico das crianças, bem como no conhecimento das particularidades do desenvolvimento das crianças singulares-concretas sobre as quais incide o ato de ensinar.

Para tanto, como argumenta Pasqualini (2006) a partir da análise das relações entre desenvolvimento infantil e ensino pautada na teoria histórico-cultural, é preciso superar a concepção do trabalho do professor de educação infantil como mero acompanhamento do desenvolvimento natural da criança, segundo a qual cabe ao educador estimular ou facilitar o ‘desabrochar’ das capacidades da criança. Sua prática, diferentemente, deve configurar-se como “intervenção intencional e consciente [...] que visa garantir a apropriação do patrimônio humano-genérico pela criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento psíquico” (p.194).

Considerando a indicação de Saviani (1995, p.17) referente ao objeto da educação escolar, o qual diz respeito, por um lado, “à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo”, coloca-se para a educação infantil o desafio de se pensar a(s) *forma(s)* e o(s) *conteúdo(s)* para o ensino dirigido à criança anteriormente a seu ingresso na escola de Ensino Fundamental. Para tanto, é preciso que a área alcance a clareza acerca das específicas contribuições da educação escolar infantil para o desenvolvimento psíquico, o que ainda constitui objeto de investigação e debate.

O presente trabalho relata uma intervenção em um sistema público de educação infantil que tem buscado enfrentar essas questões. Trata-se de projeto que tem como objetivo organizar, orientar, e fundamentar teoricamente o processo de construção coletiva e implementação da proposta pedagógica para a rede municipal de educação infantil da cidade de Bauru/SP.

A finalidade última do projeto é a construção de uma proposta de trabalho que oriente a ação pedagógica nas unidades escolares que integram a



rede municipal de ensino de educação infantil. Essa proposta estará materializada em um documento escrito, o qual sistematizará diretrizes, princípios e orientações didáticas para a (re)organização do ensino na rede. O processo de construção e implementação da proposta é concebido como processo colaborativo, prevendo espaços de discussão coletiva e formação continuada para os educadores e gestores que possam contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento da ação pedagógica. Serão potencialmente beneficiados pelo projeto todos os professores da rede municipal de educação infantil e todos os alunos atualmente atendidos pelas escolas municipais, bem como futuros alunos a serem recebidos pela rede.

Para contextualização dos objetivos do projeto, é relevante indicar que se trata da terceira proposta pedagógica do município para esse segmento de ensino. A primeira foi elaborada em 1987, inspirada pela Pedagogia Freinet, constituindo um marco na consolidação da rede de educação infantil do município, que até então se caracterizava por ações e iniciativas essencialmente isoladas das unidades escolares. Em 1996, foi dado início a um processo de Reformulação da Proposta Pedagógica da Educação Infantil. Naquele momento, instituiu-se uma comissão composta por professores, diretores e especialistas com o propósito de elaborar um documento que atendesse aos anseios dos profissionais da Rede Municipal por um trabalho pedagógico sério e de vanguarda (DAIBEM; CASÉRIO, 1996). A proposta de 1996 adotou o Construtivismo de Piaget e o assim chamado Sócio-Interacionismo de Vigotski como referências teóricas centrais, sendo esses autores então considerados como “os principais teóricos que defendem a visão interacionista de desenvolvimento” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BAURU, 1996, p.21). Considerando os avanços teóricos, sociais e políticos alcançados pela educação infantil brasileira nas últimas duas décadas, o município assumiu o desafio de conceber uma nova proposta de trabalho que incorpore as conquistas dessa trajetória.

A construção da nova proposta pedagógica está pautada na psicologia histórico-cultural, que tem como principal autor o psicólogo soviético Lev S. Vigotski, e na pedagogia histórico-crítica, que tem como expoente e fundador o filósofo Dermeval Saviani. Ambas as teorias assentam-se em uma visão do homem como ser social e histórico, sujeito da história individual e coletiva, sustentando uma concepção de educação que tem como perspectiva a formação do homem como ser genérico. Assim, o referencial teórico-filosófico adotado expressa o compromisso ético-político com o pleno desenvolvimento humano de todos envolvidos no processo educativo e com a garantia do acesso ao conhecimento sistematizado como direito de todos e condição para o desenvolvimento psíquico. Dentro dos limites de uma educação situada numa sociedade desigual e injusta tendo em vista sua superação, atribui-se à educação escolar a tarefa histórica de formar sujeitos capazes de analisar criticamente a realidade social vigente e nela intervir como sujeitos ativos da história.



Metodologia

O projeto iniciou-se a partir de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Bauru e o Departamento de Psicologia da UNESP (campus Bauru), configurando-se como projeto de extensão universitária orientado pela finalidade de contribuir com o processo de construção da proposta pedagógica para a educação infantil da rede municipal do município. Desde 2012, o projeto conta com a participação de alunos da graduação do curso de psicologia que, juntamente com a docente responsável, desenvolvem atividades junto aos profissionais da rede. Trata-se de uma iniciativa que pretende colaborar para fortalecer os laços entre universidade e comunidade e que tem representado importante contribuição tanto para a melhoria do ensino público do município quanto para a formação profissional dos estudantes do Curso de Psicologia.

Para viabilizar a realização do projeto, foi formada uma Equipe de Coordenação, que assumiu a tarefa de organizar e planejar as ações. A **primeira etapa** dos trabalhos consistiu na realização de reuniões periódicas de estudo com a equipe de Coordenação (durante o 2º semestre de 2011 e 1º semestre de 2012), permitindo aprofundar alguns temas imprescindíveis neste campo teórico, quais sejam: concepção de desenvolvimento infantil, desenvolvimento das funções psíquicas, periodização do desenvolvimento infantil, relação entre desenvolvimento e ensino, planejamento do ensino na educação infantil (objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos). Nesse momento, foi também realizado um movimento de pesquisa e estudo de propostas pedagógicas de outros municípios que pudessem iluminar a natureza da tarefa e os desafios a serem enfrentados, com destaque ao Currículo para Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel (PR).

A **segunda etapa** envolveu a formação de Grupos de Trabalho (GTs) por área de conhecimento e a realização de encontros periódicos com as diretoras das unidades escolares, bem como a continuidade de reuniões quinzenais da equipe de coordenação.

Os GTs foram constituídos por diretoras e professoras da rede interessadas em colaborar mais diretamente no processo de construção da proposta pedagógica. Foram formados seis grupos nas áreas definidas pela coordenação, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Artes, Música e Cultura Corporal. Cada grupo tinha a tarefa de produzir um texto que delimitasse o objeto da área e sistematizasse objetivos, conteúdos e encaminhamentos metodológicos, articulando o específico da área de conhecimento aos conceitos gerais da base teórica. Os GTs concluíram a sistematização preliminar no final do primeiro semestre de 2012 e o material foi submetido a um exame da coordenação, que identificou a necessidade de maior articulação entre as áreas e entre fundamentos teórico-filosóficos e proposições pedagógicas específicas das áreas de conhecimento. Com isso, verificou-se a necessidade de continuidade do trabalho dos Grupos por área.

A outra ação estruturante do projeto iniciada ainda em 2011 é a realização de encontros periódicos com as diretoras das unidades escolares.



Foram realizados quatro encontros em 2011 e dois encontros no ano de 2012 (um no primeiro e um no segundo semestre). Esses encontros foram dedicados ao estudo teórico e a debates sobre a estrutura do documento da proposta pedagógica e sobre o andamento de seu processo de construção e implementação, visando sua construção de forma colaborativa e coletiva.

Paralelamente a essas ações, uma versão preliminar do capítulo de fundamentação teórica do documento referente à proposta pedagógica foi elaborado pela docente coordenadora do projeto, incluindo um breve resgate histórico da teoria, seus principais autores e os principais conceitos da base teórica. Este capítulo foi disponibilizado para apreciação e avaliação por todas as EMElS (Escola Municipal de Educação Infantil) e EMElIs (Escola Municipal de Educação Infantil Integral) no segundo semestre de 2012. As devolutivas escritas enviadas pelas escolas e as avaliações verbais colhidas em encontro com as diretoras foram sistematizadas e categorizadas, para futura incorporação ao documento final. De modo geral, o documento foi bem avaliado pelas equipes das unidades escolares, que destacaram a clareza da linguagem e acessibilidade do texto e apresentaram sugestões de aprofundamento e acréscimo de temáticas específicas.

Em sua **terceira etapa**, o projeto passou a oferecer um curso de formação de professores, sob coordenação direta dos alunos de graduação envolvidos, com o objetivo de proporcionar aos professores um espaço de estudo e aprofundamento teórico, adotando como texto-base a versão preliminar do capítulo de fundamentação teórica da proposta pedagógica. No segundo semestre de 2012, foram oferecidas duas turmas do curso, que foi intitulado “Desenvolvimento Infantil Segundo a Escola de Vigotski” e teve duração total de 30 horas (10 encontros semanais com duração de 3 horas). No primeiro semestre de 2013 está em andamento uma nova edição do curso, com duração estendida para 36 horas. Está também em estudo a implantação de um grupo de estudos visando proporcionar condições para o aprofundamento teórico para as professoras que já passaram pelo curso de formação.

Vale registrar que o espaço do curso de formação continuada é pensado também como canal para fortalecer o caráter participativo da construção da proposta, permitindo captar necessidades e dificuldades das professoras e obter seu retorno com relação às versões preliminares do documento da proposta pedagógica.

No presente momento, está em preparação o segundo capítulo da proposta pedagógica, que abordará as relações entre desenvolvimento infantil e ensino à luz da periodização do desenvolvimento psíquico, sistematizando princípios que possam guiar as ações do professor na direção da promoção do desenvolvimento infantil em suas máximas possibilidades. O texto que comporá esse capítulo orientará as reuniões de estudo teórico com a equipe de coordenação, com as diretoras e nos Grupos de Trabalho.



Discussão e considerações finais

A finalização do projeto estava inicialmente prevista para o fim de 2012, mas devido a sua abrangência e complexidade e a algumas dificuldades enfrentadas (que serão discutidas a seguir), bem como considerando a conjuntura política que possibilitou a continuidade da gestão, o prazo foi estendido.

Através das devolutivas escritas e orais das atividades executadas até o momento, constatamos que, de modo geral, o Projeto vem sendo bem avaliado pela Secretaria Municipal de Educação de Bauru e pelos profissionais da rede.

As principais dificuldades encontradas dizem respeito à participação dos profissionais da Rede de Ensino, uma vez que as professoras, diretoras e supervisoras da Secretaria Municipal de Educação que integram a equipe de coordenação e os grupos de trabalho acumulam um grande número de tarefas e atribuições, reduzindo as possibilidades objetivas de dedicação e envolvimento com o projeto de construção da proposta pedagógica.

Aponta-se também como dificuldade a amplitude da rede municipal, que torna grandemente desafiadora a perspectiva de construção colaborativa da proposta. Diante do número reduzido da participação dos profissionais, o envolvimento de todos os professores da rede no processo só é possível de modo indireto, por meio da ação multiplicadora e mediadora das diretoras das unidades escolares.

Temos observado no decorrer das ações realizadas que parte das diretoras se identifica com os objetivos do projeto e tem envidado esforços para sua plena concretização, mas essa afirmação não pode ser estendida à totalidade das envolvidas. Vale também mencionar a dificuldade apontada por algumas diretoras referentes à resistência de uma parcela das professoras à incorporação de uma (nova) teoria como norte do trabalho pedagógico da rede, o que requer estudo sistematizado e implementação de mudanças na prática pedagógica. Com relação a esse aspecto, a equipe de coordenação avalia que o trabalho pedagógico realizado hoje na rede, de um modo geral, não é fundamentado de forma sólida e consistente em um ou outro referencial teórico, de modo que a construção de uma nova proposta supre uma lacuna existente.

Em face da história da precarização da educação escolar no Brasil e na contemporaneidade, avaliamos que o Projeto sinaliza grandes avanços para a educação. É fato que o trabalho pedagógico tem como consequência a promoção do desenvolvimento, porém o que pretendemos demonstrar é que as bases teóricas apresentadas nos fornecem ferramentas para pensar em um ensino que não seja pautado no espontaneísmo, na cotidianidade, e sim em conteúdos sólidos. Portanto, a Proposta corrobora para uma educação pública de qualidade que possibilita a efetiva humanização dos indivíduos.



O CONTEÚDO MATEMÁTICO COMO FACILITADOR DO DESENVOLVIMENTO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Melissa Lepre
Universidade Estadual Paulista – UNESP/Bauru
Departamento de Educação – Faculdade de Ciências

RESUMO

Esta investigação teve como objetivo conhecer e analisar as concepções de educadoras infantis acerca do desenvolvimento sócio-moral das crianças e a possibilidade de relações entre os conteúdos matemáticos e o desenvolvimento da autonomia moral. O estudo revelou que as participantes acreditam haver relações entre os temas e que a melhor forma para trabalhar o desenvolvimento da autonomia moral nas crianças, por meio dos conteúdos matemáticos, é utilizando os jogos, sobretudo, os de regras.

Palavras-Chave: Autonomia Moral; Desenvolvimento Moral; Matemática.

ABSTRACT

This research aimed to identify and analyze the conceptions of teachers about children's moral and social development of children and the possibility of relationships between mathematical content and the development of moral autonomy. The study revealed that participants believe there relationships between the subjects and that the best way to work on the development of moral autonomy in children by means of mathematical content, is using the games, especially, games with rules.

Keywords: Moral autonomy; Moral Development; Mathematics.



HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS PARENTAIS, HABILIDADES SOCIAIS E PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DO FILHO: uma possível correlação

Silvany Ellen Risuenho Brasil²²
Fabiana Cia²³

RESUMO

A socialização primária da criança acontece no contexto familiar, onde ela vai aumentando seu repertório comportamental conforme os pais disponibilizam arranjos das contingências de reforço ou oferecem modelos de comportamento. Entendendo as habilidades sociais como as diferentes classes de comportamentos sociais presentes no repertório de um indivíduo que favorecem um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas, a infância é considerada um período decisivo para o aprendizado dessas habilidades e os pais necessitam entender as consequências de seus próprios comportamentos, de seus padrões de interações e do desenvolvimento de seus filhos. O conjunto de habilidades sociais especificamente dos pais aplicáveis à prática educativas de seus filhos é denominado habilidades sociais educativas parentais (HSE-P). Muitos estudos brasileiros têm associado problemas de comportamento infantil às habilidades sociais educativas parentais, com resultados que indicam que crianças com indicativos de problemas de comportamento internalizantes ou externalizantes geralmente têm pais socialmente pouco habilidosos. Neste sentido, este trabalho objetivou relacionar as habilidades sociais educativas parentais com os problemas de comportamento e as habilidades sociais dos filhos. Participaram 16 mães e 01 pai de 17 crianças (10 meninos e 07 meninas) com idades entre 02 e 04 anos, frequentando pré-escolas públicas de uma cidade de médio porte do centro-oeste do estado de São Paulo. Para responder aos objetivos, foram aplicados os instrumentos Social Skills Rating System – SSRS – Versão para Pais, e o Inventário de Habilidades Sociais Educativas – IHSE-Del Prette, preferencialmente no na própria pré-escola onde a criança estudava ou no local onde os participantes indicaram. Os dados foram analisados de acordo com as normas dos respectivos instrumentos. Para estabelecer relações entre os resultados, foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Os resultados obtidos indicam correlações significativas e positivas entre o total de Habilidades Sociais Educativas Parentais e os fatores Cooperação, Amabilidade, Iniciativa/desenvoltura social e Autocontrole/civilidade das Habilidades Sociais dos filhos, indicando que quanto melhor o repertório de HSE-P, melhor as

²² Universidade Federal de São Carlos (SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Agência de fomento: CAPES; e-mail: risuenhobrasil@gmail.com

²³ Universidade Federal de São Carlos (SP), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, e-mail: fabianacia@hotmail.com



habilidades sociais das crianças nestes fatores e menores as ocorrências de problemas de comportamento.

Palavras-chave: Educação Infantil. Habilidades Sociais Educativas Parentais. Problemas de Comportamento.

ABSTRACT

The primary socialization of children happens within the family, where she grows her behavioral repertoire as parents provide arrangements of reinforcement contingencies or offer models of behavior. Understanding social skills as different classes of social behaviors present in the repertoire of an individual who favor a healthy and productive relationship with other people, childhood is considered a critical period for learning these skills and parents need to understand the consequences of their own behavior, their patterns of interactions and the development of their children. The set of social skills specifically applicable to the practice of parents education of their children is called Educational Parenting Social Skills. Many Brazilian studies have linked child behavior problems to educational parenting social skills, their results indicate that children with behavioral internalizing or externalizing problems generally have parents with few social skill. Therefore, this study aimed to relate educational parenting social skills with behavior problems and social skills of children. 16 mothers and 01 father participated of 17 children (10 boys and 07 girls) aged 2-4 years, whom attending public preschools in a midsize city of west-central state of São Paulo. To attain the objectives, Social Skills Rating System - SSRS - Parent Version, and Inventário de Habilidade Sociais Educativas Parentais - IHSE-Del Prette were applied preferably in the pre-school where child attending or where participants indicated. Data were analyzed according to the standards of their instruments. To establish relationships between the results, it was used the Pearson correlation test. The results indicate significant and positive correlations between total Educational Parenting Social Skills and factors of social skills Cooperation, Kindness, Initiative/resourcefulness social and Composure / civility of the children, indicating the better the repertoire of Educational Parenting Social Skills, than better social skills of children in these factors and minor instances of behavior problems.

Keywords: Early Childhood Education. Educational Parenting Social Skills. Behavior Problems.



ESCOLA E FAMÍLIA: o que diz o projeto político pedagógico

Ana Paula Carra
UNICAMP/FE/LOED - paulinhacarra@gmail.com
Rita de Cássia S. Godoi Menegão
UNICAMP/FE/LOED/FAPEMAT - ritamenegao@gmail.com

RESUMO

Este estudo busca compreender como está se configurando a participação das famílias nas escolas a partir das proposições contidas em seus Projetos Políticos Pedagógicos. Vislumbram-se aí possibilidades de maior entendimento das famílias em relação à escola e desta em relação às famílias. A concepção da família como parceira, até bem pouco, (senão até hoje) como alguns estudos apontam, Malavazi, (2000), Paro, (2000), Carvalho (2004), Luck, (2006) convocavam pais ou responsáveis, na maioria das vezes, para tratar de indisciplinas, faltas e outros motivos negativos em relação ao filho, aluno da instituição e as cobranças realizadas geralmente eram acerca da realização dos deveres de casa. Será que podemos afirmar que essas práticas não mais existem? De tal modo, retrata-se um contexto onde a definição das responsabilidades, contribuições e limites de cada uma dessas instituições nunca foram muito claras. Essa situação tem se alterado? Assim, este texto é uma tentativa de compreender as relações entre escola e família, como possibilidades potencializadoras do desempenho e da formação dos alunos. O Projeto Político Pedagógico é um elemento importante na e para a (re)construção de uma escola democrática e de gestão participativa. Nesse sentido, tomamos o PPP como um mecanismo institucional, em tese, construído e assumido pelas escolas, como estratégias importantes e necessárias na luta por uma escola de qualidade social. Optamos pela metodologia qualitativa, os dados foram oriundos de análise documental entre os quais os PPP(s) de 2010 e 2011 e os relatórios de avaliação institucional de 7 (sete) escolas da rede municipal de Campinas, 3 (três) de ensino fundamental e 4 (quatro) de educação infantil. Entendemos o PPP como norte da escola, no qual é possível explicitar as pretensões da instituição, refletir sobre seu dia a dia e suas práticas e ao mesmo tempo apontar o caminho a seguir, os objetivos a serem alcançados, e o ser humano que se pretende formar, bem como, delinear a história que se quer construir. Entendemos a participação da família na escola como um movimento repleto de possibilidades para a constituição de uma educação emancipatória, assumida e comprometida coletivamente pelos atores locais, sem, contudo desresponsabilizar as demais instâncias (meso e macro) de suas atribuições.

Palavras-chave: Projeto Político Pedagógico. Participação. Escola e Família.



ABSTRACT

This study aims to understand how it is being configured the participation of families in schools from the propositions contained in the Pedagogical Political Projects. There is a glimpse of possibilities for greater understanding of families in relation to the school and the school in relation to the families. The conception of the family as a partner, until recently, (or until today) as some studies suggest, Malavazi, (2000), Paro, (2000), Carvalho (2004), Luck (2006) summoned parents or guardians, in most of the time, to deal with indiscipline, absenteeism and other negative reasons for the child, a student of the institution and the demands were usually held on the day of homework. Can we say that these practices no longer exist? So, portrays a context where the definition of responsibilities, contributions and limitations of each of these institutions were never very clear. This situation has been changed? Thus, this text is an attempt to understand the relationship between school and family, as performance-enhancing possibilities and training of students. The Political Pedagogical Project is an important element and the (re) construction of a school democratic and participative management. Accordingly, we take the PPP as an institutional mechanism, in theory, built and made by schools, as necessary and important strategies in the fight for a quality school social. We chose qualitative methodology, and data were derived from analysis of documents including the PPP (s) 2010 and 2011 and the reports of institutional evaluation of seven (7) municipal schools of Campinas, three (3) basic education and 4 (four) of pre school. We understand the PPP as northern school, where you can explain the claims of the institution, reflect on your day to day and their practices while pointing the way forward, the goals to be achieved, and the human being to be formed and, outline the story they want to build. We understand family participation in school as a movement full of possibilities for the creation of emancipatory education, and taken collectively committed by local actors, without, however harmless the other instances of their assignments.

Keywords: Political Pedagogical Project. Participation. School and Family.



A CONSTRUÇÃO DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: passos iniciais para uma nova lógica avaliativa

Ana Paula Carra
paulinhacarra@gmail.com

Unicamp – Faculdade de Educação/Laboratório de Estudos Descritivos
(LOED)

Palavras chave: Educação infantil. Avaliação institucional. Relação família e escola.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa de mestrado em que se propõe um estudo qualitativo sobre a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional (AI) em uma escola educação infantil da rede municipal de Campinas.

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME) vem, desde 2002 caminhando para construir um processo de avaliação que não se restrinja ao rendimento dos alunos, mas que fosse capaz de reconhecer a escola como uma instituição e, portanto, de percebê-la como um conjunto de atores e relações.

Nas escolas de ensino fundamental da cidade há alguns anos houve o início da implantação de um projeto de Avaliação Institucional, já consolidado. O Projeto de Avaliação Institucional Participativa (AIP) foi pensado e coordenado em 2005 pelo Laboratório de Estudos Descritivos (LOED) da Faculdade de Educação da Unicamp e originou-se, de forma independente, com o Projeto Geres – Geração Escolar 2005. Segundo Betini (2009) potencializar a qualidade do ensino e da aprendizagem é o principal objetivo do projeto de avaliação institucional participativa nas escolas públicas de ensino fundamental de Campinas e “avaliação institucional um importante instrumento para não simplificar o que é complexo, para a recuperação da função social da escola”

No final do ano de 2009, um dos Núcleos da Secretaria de Educação do município em questão, juntamente com os diretores e orientadores pedagógicos das EMElS (Escola Municipal de Educação Infantil) e CEMEIs (Centro Municipal de Educação Infantil) organizaram um questionário baseado nos Indicadores da Qualidade da Educação (BRASIL, 2004) a fim de que as escolas utilizassem esse material para preparar uma avaliação na qual os segmentos da escola (pais, funcionários da limpeza, cozinha, equipe gestora, professores, monitores entre outros) participassem. Em 2010 o referido núcleo foi pioneiro ao propor que as escolas de educação infantil também se empenhassem em desenvolver a Avaliação Institucional.



Diante desses fatos a escola campo de pesquisa sentiu a necessidade de iniciar um processo de AI na unidade, não para apontar os erros e seus responsáveis ou limitar a responsabilidade dos órgãos municipais diante dos impasses da unidade e assim, como afirma Freitas (2009, p.38), o que se busca é

(...) “ que o coletivo da escola localize seus problemas, suas contradições; reflita sobre eles e estruture situações de melhoria ou superação, demandando condições do poder público, mas, ao mesmo tempo, comprometendo-se com melhorias concretas na escola.”

Dessa forma a avaliação da instituição deve buscar dados que nos ajudem a compreender a realidade, a tomar decisões, responder a questionamentos e indicar os avanços ou retrocessos (BELLONI, 2001).

Assim, o objetivo desse trabalho é pesquisar a participação das famílias no processo construção da Avaliação Institucional na educação infantil, buscando entender se as famílias participam e de que forma isso acontece, além de analisar o processo de construção da AI no CEMEI, os motivos da participação e da não participação das famílias e verificar se a forma com que a AI tem se constituído possibilita a participação das famílias nesse processo.

O Ato de Avaliar

O ato de avaliar, segundo (MORAES, 2008, p. 69), está presente na vida do homem há milênios, mas é a partir do século XX que começam a surgir as primeiras idéias que influenciaram e influenciam até hoje a educação escolar. A Avaliação percorreu diversas concepções, desde a vertente da avaliação como sinônimo de medida até a avaliação por objetivos, o que assumiu essencialmente um caráter de controle do planejamento. Atualmente busca-se superar o sentido meramente descritivo e diagnóstico da avaliação e caracterizá-la como um julgamento de valor.

Segundo Freitas (2009), a avaliação escolar é caracterizada pelas relações que acontecem no interior da escola, as quais revelam a conexão entre escola e sociedade. Uma das vertentes dos processos avaliativos é a avaliação do funcionamento da escola como um todo, a qual damos o nome de avaliação institucional. A avaliação institucional é um caminho para que a comunidade escolar possa refletir sobre a qualidade do serviço prestado por determinada instituição. Assim a avaliação não se restringe a professores e alunos, mas todos os membros têm papel fundamental na prática de detectar o valor da escola. A AI deve ser realizada por todos os seguimentos da comunidade escolar: professores, alunos, equipe gestora, equipes de apoio (cozinha, limpeza...), entre outros.



A ampliação dos níveis de avaliação para além da sala de aula e da aprendizagem dos estudantes, em especial a avaliação institucional, trouxe novas possibilidades ao desenvolvimento de escolas reflexivas. Assim, pensar em avaliação institucional implica repensar o significado da participação dos diferentes atores na vida e no destino da escola. (FREITAS, 2009, pág 35).

A AI foi instituída inicialmente no ensino superior na década de 80 na Inglaterra para atender a lógica do mercado capitalista e como controle do estado em relação as instituições (SOBRINHO apud FREITAS, 2002). A AI é bastante debatida e estudada no ensino superior (FREITAS, 2002, BOAS, 2002), atualmente despontam estudos sobre o processo no ensino fundamental, podemos citar a experiência da rede municipal de Campinas que desde 2002 (GERALDI et all, 2004) tem trabalhado na consolidação desse processo em suas escolas. Isto posto podemos considerar que a iniciativa da escola em questão é pioneira se considerarmos a escassez de material e de experiências sobre a avaliação institucional na educação infantil. Vale ressaltar que esse tipo de avaliação, assim como outros, só apresentará resultados na medida em que levar em conta a especificidade do nível de ensino a ser avaliado. A AI na educação infantil não pode deixar de lado o conceito de criança admitida em seu papel histórico (GERALDI et all, 2004). A concepção que temos hoje sobre a infância e, portanto, de criança, foi se modificando com o tempo até chegar à visão contemporânea. Em outros momentos, a criança era vista como um ser que necessitava dos cuidados dos adultos e assim que os mesmos não se faziam necessários já era considerada um homem jovem. Áries (1981) denominou essa visão de “sentimento de paparicação”

Com a mudança de perspectiva sobre a infância, foram surgindo novas formas de educar, políticas públicas, novos estudos acerca desse período, entre outros. Pinazza (ibidem) destaca que a formação do profissional de educação que trabalha com as crianças de 0 a 6 anos deve obedecer alguns determinantes: as características da criança pequena (globalidade, vulnerabilidade e dependência da família) , as características das tarefas (cuidar e educar) e as características das interações estabelecidas pelos profissionais da educação infantil (educador/ outros profissionais, educador/pais e familiares, educador/comunidade, educador/ autoridades).

É evidente, portanto que, se a educação oferecida nas escolas de educação infantil obedece alguns critérios que determinam a especificidade da educação para esse nível de ensino e a atuação pedagógica na rede do referido município é baseada nos princípios interacionistas, que considera a criança como construtora do seu conhecimento e o educador mediador de todo processo educacional. Todo o trabalho deve valorizar a integralidade da criança e a cultura é desencadeadora desse processo (Campinas, 1998), dessa forma, não se pode esperar que os processos de AI sejam



desenvolvidos nos moldes do ensino fundamental ou superior. É preciso buscar a especificidade da AI para educação infantil.

Para atender aos objetivos da pesquisa optamos pelo estudo de caso por se tratar de identificar e interpretar dados reais, estudar fontes variadas e retratar o processo em construção.

Inicialmente foi realizado o levantamento bibliográfico e leituras sobre a AI, a especificidade da educação infantil e sobre a metodologia de pesquisa. O estudo, além de oferecer os elementos para a construção do arcabouço teórico, orientou delimitação mais adequada do problema de pesquisa, a elaboração de roteiros de entrevista semi-estruturada para a coleta de dados com participantes e não participantes da CPA (Comissão Própria de Avaliação) e com todos os familiares da referida escola.

A entrevista semi-estruturada foi escolhida por se tratar de um esquema básico e não rígido para que seja possível que o entrevistador faça as adaptações necessárias para a captação imediata e corrente das informações (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Na intenção de pesquisar a participação das famílias no processo de construção da Avaliação Institucional em uma escola educação infantil da rede municipal de Campinas analisando esse processo desenvolvemos o estudo em etapas: na primeira realizamos uma pesquisa bibliográfica que orientou uma delimitação do problema mais adequada, apresentou dados para compreender efetivamente a avaliação institucional na educação infantil e a implantação da CPA. Ajudou-nos também na construção dos instrumentos que orientaram a obtenção de dados em campo. Para tanto utilizamos a entrevista semi-estruturada com familiares e profissionais da instituição e um questionário com questões abertas e fechadas com todas as famílias.

A segunda, ainda em execução, é a coleta de dados composta pela, aplicação do questionário, e análise do PPP e das atas da CPA da unidade e das entrevistas, estas ainda em processo. Segue um quadro com a distribuição das entrevistas.

SEGMENTO	NÚMERO DE ENTREVISTADOS	UNIVERSO	ENTREVISTAS REALIZADAS
Equipe gestora	3	3	3
Professores que não participam da CPA	6	7	5
Funcionários do CEMEI integrantes CPA	3	3	0

Familiars que não participam da CPA	20	Aproximadamente 200	10
Familiars que participaram da CPA	3	4 (uma família mudou de Estado)	2
Professoras coordenadoras da CPA	2	3	1
Monitoras que não participam da CPA	4	4	2
Monitoras que participam da CPA	9	9	6
Total	50	-	29

Em meados de outubro de 2012 entregamos 224 questionários para que o professor da sala colasse um em cada caderninho de recados das crianças, mas esperávamos o retorno de apenas 204, pois como muitas famílias possuem mais de um filho matriculados no CEMEI elas poderiam responder apenas uma vez, porém optamos em mandar para todas para não diferenciar as crianças. Como o retorno dos questionários não foi expressivo, apenas 34, conversamos com os professores e monitores solicitando ajuda na cobrança dos pais, todos os profissionais se mostraram bastante solícitos e se comprometeram a ajudar. Nas salas em que trabalhavam mais de um profissional a pesquisadora conversou com a equipe toda e depois conversou em particular com o funcionário com quem tinha maior afinidade explicando a necessidade do retorno dos questionários. Foram essas as salas que mais tiveram questionários respondidos. No mês seguinte a pesquisadora voltou a escola para recolher o restante dos questionários e recebeu apenas 43 deles, totalizando 77 questionários respondidos pelas famílias. Então solicitou aos professores das salas que cedessem um espaço nas Reuniões de Familiares e Educadores para que fosse possível conversar com as famílias, nenhum professor se opôs ao pedido.

Nos dias e horários das reuniões a pesquisadora levou questionários em branco e explicou aos familiares sobre a importância da pesquisa, seus objetivos, falou sobre o compromisso de anonimato e ressaltou que aquela era uma experiência bastante inovadora, importante e por isso precisava ser pesquisada, foram oferecidos novos questionários e solicitado que respondessem ao final da reunião, alguns assim o fizeram, outros levaram para casa e outros disseram que responderiam os questionários que já estavam nos cadernos os mandariam no dia seguinte. Apenas em uma sala o professor não permitiu que a pesquisadora falasse durante a reunião, alegando que a já havia



uma pauta muito extensa para aquele momento. Mesmo assim a pesquisadora esperou os familiares do lado de fora da sala e conforme saiam os abordava. Foi a sala que teve menor número de questionários respondidos e nenhum retorno após a reunião.

Percebemos que aproximadamente 30% dos questionários foram devolvidos após a reunião, totalizando o retorno de 105 questionários, o que corresponde a aproximadamente 50% das famílias

Achados Preliminares

Podemos inferir, dos dados coletados até o momento, que existe uma distância entre as formas de participação que a instituição propõe e o que realmente a família pode e quer cumprir. Enquanto os profissionais esperam que a família participe comparecendo às reuniões da CPA e ajudando na tomada de decisões, familiares relatam que se sentem participantes por ler e responder o caderno de recados diariamente, por responder os questionários de enviados, por participar das reuniões de sala e demonstram grande interesse nas atividades desenvolvidas diretamente com a criança como as festas, atividades em sala e reuniões de familiares e educadores.

Percebemos que a organização da CPA não contou com a participação da família, sendo que os profissionais decidiram o dia, horário e a pauta da reunião, mesmo sabendo que o dia e horário não eram compatíveis com as possibilidades das famílias para isso, mas a única maneira de garantir a representatividade dos funcionários. Esse fato vem nos mostrar, por um lado, a valorização da voz dos funcionários em detrimento à das famílias e por outro o quanto o sistema engessa as iniciativas de construir parcerias mais eficazes com a comunidade, uma vez que, o horário pouco flexível e a sobrecarga de trabalho dos profissionais impossibilitavam um horário que contemplasse todos os atores da UE.

Este estudo ainda carece, além do término da coleta dos dados, de uma análise mais completa e aprofundada.



PROPOSTA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE VILA VELHA: “desvelando histórias, produzindo saberes.” quais e para quem são esses saberes?

Fernanda Pinheiro Almeida Peres
almeidapfernanda@gmail.com

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Grupo de Pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”
Núcleo de Educação Infantil (NEDI)
Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

Palavras-chave: Educação Infantil. Diretrizes Curriculares. Pedagogia histórico-crítica.

Introdução e objetivos

A atual organização da sociedade, com a crescente globalização de mercado, assume, desde meados do século XX, novas formas de reorganização objetivadas pela perspectiva de atendimento de requisitos de reestruturação produtiva do capitalismo.

Esse modo de governo e organização política e social desenvolve formas e modos de vida subjetivos que relacionam o status de bem estar social de um indivíduo ao seu poder aquisitivo, ou seja, a felicidade diretamente relacionada àquilo que o dinheiro pode ou não comprar (CASTEL, 2004). Tais fatores levam ao aligeiramento da educação e das propostas educacionais que buscam moldar o ensino ao modo de vida ou lugar onde vivem os sujeitos, pois visam o retorno imediato destes para o mercado de trabalho.

Não estamos defendendo que os indivíduos não tenham dinheiro ou que as pessoas não tenham direito de adquirir bens para seu conforto e lazer. Fizemos tal introdução para compreendermos que o processo de institucionalização da educação ocorre no próprio movimento da história, segundo determinados interesses. Assim sendo, não podemos compreender educação e tampouco as teorias que embasam as práticas pedagógicas descoladas do momento político e econômico de uma sociedade.

Compreendemos então que, conforme o artigo 1º da Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, educação se constitui por

[...] processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).



Portanto, a educação escolar é apenas mais um dentre tantos espaços que possibilitam ao indivíduo o processo de inserção no meio social. Entretanto, como espaço privilegiado de formação, a educação escolar deve ser emancipatória e diretiva, permitindo a todos os indivíduos o conhecimento sistematizado, produzido historicamente pelo homem (SAVIANI, 2011).

Contudo, ao longo do processo histórico de institucionalização da escola muitas teorias educacionais foram produzidas e reproduzidas nos espaços de salas de aula. No Brasil, em particular, a partir da década de 1980 começam a surgir reivindicações por uma escola que atendesse a todas as classes sociais de forma mais igualitária, mas isso não se caracterizou como privilégio de grupos de esquerda ou de base teórica marxista. O clima político pós-ditadura que afetava as teorias pedagógicas fez com que surgissem diferentes expressões de crítica ou de suposta crítica. Para compreendê-las é necessário analisar as teorias educacionais e suas manifestações na organização escolar.

Saviani (2008) conceitua as teorias educacionais em três grupos: o grupo das *teorias não-críticas*, o grupo das *teorias crítico-reprodutivistas* e um terceiro grupo, das *teorias críticas da educação*. Nesse trabalho nos concentraremos no grupo das teorias não-críticas, considerando sua relevância para compreendermos o processo histórico que culminou, a partir da década de 1980 em teorias de contestação do modelo tecnicista, amplamente adotado pela ditadura militar. Mais especificamente, nos deteremos nas pedagogias tradicional e nova, tendo em vista que elas são importantes para avançarmos em direção ao entendimento das pedagogias do “aprender a aprender”, tema central de nossa pesquisa, pois, como explica Marsiglia (2011, p. 57)

Na atualidade, remontando ao movimento da pedagogia nova, as pedagogias do “aprender a aprender” têm se firmado hegemonicamente, sendo diferentes discursos (construtivismo, pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc.) variantes de uma mesma concepção.

No modelo da pedagogia tradicional estava à margem da nova sociedade democrática que se consolidava (burguesia), quem era ignorante, quem não era esclarecido. Essa sociedade tinha a concepção de que todos nascem essencialmente iguais, se contrapondo à ideia medieval de que todos nascem essencialmente diferentes (SAVIANI, 2008).

Se todos nascem essencialmente iguais, são essencialmente livres. Logo podem dispor de sua liberdade, fundada na igualdade natural “[...] e na relação com outros homens, mediante contrato, fazer ou não concessões” (SAVIANI, 2008, p.39). No estabelecimento da sociedade contratual

[...] escolarizar todos os homens era condição para converter os servos em cidadãos, [...] eles consolidariam a ordem democrática, a ordem burguesa, é claro. [...] A



escola era proposta como condição para consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 40).

Neste contexto a escola surgiria como um antídoto à ignorância, um meio para equacionar o problema da marginalidade. Para tal, a escola tradicional busca como processo de educação a instrução por meio de transmissão dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade. Neste modelo de escola o professor tem o papel fundamental de transmitir aos alunos os conhecimentos mais elaborados. Aos alunos, cabe assimilá-los sem questionamentos (SAVIANI, 2008).

Entender que tais processos sejam importantes para o aprendizado não significa que a escola tradicional seja o modelo mais eficaz, pois, sua preocupação era reproduzir o sistema que se instaurava, ou seja, a burguesia e o capitalismo. Tal modelo sofreu muitas críticas por parte dos defensores da pedagogia nova, por acreditarem que tais métodos desconsideravam o papel do aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem. Mas, não é por esse motivo que se insurgirá os anseios de reforma da escola tradicional, mas sim por que tal perspectiva já não atendia aos interesses burgueses.

Ao se consolidar no poder, os interesses burgueses não são mais aqueles de transformação da sociedade, mas sim de sua perpetuação. Dessa forma, a escola tradicional não atende mais aos anseios da burguesia e com isso torna-se necessário articular ideologicamente a escola a uma perspectiva não mais centrada na socialização do conhecimento objetivo sobre a realidade natural e social, mas sim a uma concepção da escola como espaço de respeito à individualidade, à atividade espontânea e às necessidades da vida cotidiana dos indivíduos (MARSIGLIA, 2011, p. 57).

A teoria da escola nova foi formulada a partir de críticas à pedagogia tradicional, clamando por uma reforma da educação. Pela ótica escolanovista, o marginalizado não é mais aquele que não detém o domínio de conhecimento, mas o rejeitado, aquele que não é aceito, não se insere no seu grupo social. Importa salientar que tal perspectiva pedagógica ampara-se no desenvolvimento biológico do indivíduo. Assim, a teoria da escola nova desconsidera, ou considera em menor requisito, a condição de formação histórica do homem e passa a advogar que cada ser é essencialmente diferente, cada indivíduo é único, que cada um tem o seu tempo próprio de aprender, ou que, naturalmente uns vão aprender mais e outros, menos. Assim,

[...] a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a



constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, aceitem-se mutuamente e respeitem-se na sua individualidade específica (SAVIANI, 2008, p. 9).

Tão importante quanto compreender tais teorias é compreender o papel que desempenham nelas professores e alunos. Na escola tradicional, o professor é o centro, detentor do saber e responsável pela sua transmissão aos alunos. “A estes, cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 2008, p. 6). Tal perspectiva visava manter o *status quo*, não tendo nenhum compromisso com o desenvolvimento e emancipação do sujeito. Já na pedagogia nova,

[...] o professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor (SAVIANI, 2008, p. 9).

Assim, perde-se a autoridade do professor; o que importa é o aluno, suas necessidades e desejos, não como manifestações do gênero humano, mas como expressões da particularidade de cada um, sendo o aluno aquele que dirigiria o trabalho educativo, de forma que o docente apenas estivesse disponível para atendimento aos educandos. Esse princípio era fundamental à burguesia, para que pudesse naturalizar as desigualdades de classe e sustentar-se na posição de classe dominante.

Pode-se constatar, então, que tais teorias não se preocupam com uma educação que permita a todos, indistintamente, a apropriação do saber sistematizado, historicamente construído com a intencionalidade de permitir aos indivíduos uma educação emancipatória. Elas se preocupam em ensinar o que é válido para determinado grupo, em determinado meio social, segundo determinados interesses.

Assim, compreendendo que, tais perspectivas interferem diretamente na escola e na produção do currículo escolar e das propostas pedagógicas que regulamentam a educação do país, interessou-nos investigar, a partir de referenciais teóricos que entendem a educação escolar como parte fundamental no desenvolvimento do indivíduo e da sociedade (e que, por esse motivo, ela deve ser responsiva e intencional, para que os mesmos possam ser críticos), os documentos oficiais da educação, num recorte de etapa, educação infantil e, ainda, mais especificamente, no município de Vila Velha, Espírito Santo.

Metodologia



A pesquisa tem como método o materialismo histórico dialético, que compreende que

A teoria é, para Marx, a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica o objeto que pesquisa. Esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto (NETTO, 2009, p. 672).

Como metodologia, trata-se de pesquisa teórico-conceitual, de análise dos documentos que são norteadores da educação básica nacional e municipal, como a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Infantil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Vila Velha: “Desvelando histórias, construindo saberes;” associada à outros que venham complementar estes estudos. Também trabalharemos com o aprofundamento teórico dos referenciais que sustentam este trabalho: Saviani (2008, 2011); Vigotskii, Luria e Leontiev (2006); Leontiev (1978); Marsiglia (2011); Duarte (2008).

Discussão e considerações finais

Esse trabalho é parte integrante de um projeto maior de Trabalho de Conclusão Curso. Desse modo o que apresentaremos neste tópico são alguns estudos e levantamentos feitos até o momento.

Em comum, os documentos, tanto em nível nacional quanto local trazem o percurso histórico da educação infantil, que começou por atendimento de reivindicações das mães que precisam de um lugar para deixar os filhos, ou seja, primeiramente a educação infantil era direito dos pais. Com todo o movimento histórico e cultural, esse direito passa a ser da criança.

O que se percebe, de modo geral nos documentos norteadores da educação infantil é a forte influência do discurso construtivista (expressão das pedagogias do “aprender a aprender”, que se desenvolve a partir da pedagogia escolanovista). Como afirma o documento “Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (1998, p. 22)

[...] No processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras



pessoas e com o meio em que vivem (BRASIL, 1998, p.22).

A pedagogia histórico-crítica contesta esse discurso, pois acredita que sozinha a criança não se desenvolverá em suas máximas possibilidades. O que elas apresentam ao chegar no espaço escolar são informações das mais variadas, muitas vezes sem nenhum fundamento. É pela mediação do professor que a criança começa a organizar as informações, transformando-as em ideias, concepções, valores etc.

Tais concepções também estão presentes na proposta oficial para a educação infantil de Vila Velha. Apesar de haver “[...] uma clara intencionalidade de colocar em relevo os fundamentos teóricos-metodológicos pautados na perspectiva histórico-cultural” (VILA VELHA, 2008), a todo momento o discurso que permeia a proposta é a singularidade da criança e a importância das vivências cotidianas



RELATO DE EXPERIÊNCIA: turma multi-idade na educação infantil

Daniele Cecília Ramos Dotti do Prado Axcar
danielececilia.prado@gmail.com
FourC Bilingual Academy

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Multi-idade.

Introdução

O presente estudo, intitulado “Relato de experiência: turma multi-idade na Educação Infantil”, teve como objetivo relatar a prática pedagógica de uma turma multi-idade na Educação Infantil com crianças de um a três anos.

Foi um estudo teórico-empírico, em uma turma multi-idade da Educação Infantil, com crianças de um a três anos de uma escola da rede particular, com um percurso metodológico que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações.

Turmas multi-idade rompem com modelos educacionais tradicionais organizados por séries e idades. Assim, ao contrário da padronização da escola hegemônica, a Multi-idade proporciona a convivência de diferentes e singulares: no desenvolvimento, nas interações, nas vivências, nas experiências, no conhecimento e nas condições físicas e cognitivas.

Segundo o Referencial Nacional para a educação Infantil (1998, p. 22):

:

A criança é um ser social que nasce com capacidades afetivas, emocionais e cognitivas. Tem desejo de estar próxima as pessoas e é capaz de interagir e aprender com elas de forma que possa compreender e influenciar seu ambiente. Ampliando suas relações sociais e interações e formas de comunicação, as crianças sentem-se cada vez mais seguras para se expressarem, podendo aprender, nas trocas sociais com diferentes crianças e adultos cujas percepções e compreensões da realidade também são diversas. Para se desenvolver, portanto as crianças precisam aprender com os outros, por meio de vínculos que estabelece. Se as aprendizagens acontecem na interação com as outras pessoas, sejam elas adultos ou crianças, elas também dependem dos recursos de cada criança.

A prática pedagógica em uma sala multi-idade busca propiciar experiências, descobertas, integração, cooperação, cuidado, respeito, autonomia, amizade, trabalho coletivo e aprendizagens.



Quando em uma turma unimos crianças de um a três anos de idade, as consideramos como atores sociais plenos, ou seja, como construtores de conhecimento, ativos e criativos e produtores de cultura.

O campo da sociologia da infância considera as crianças atores sociais plenos. Falar das crianças como atores sociais é pensar nos conceitos de socialização presentes no campo da sociologia. Corsaro (1997, p. 18) afirma que a perspectiva sociológica deve considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução realizados pelas crianças. As crianças interagem com seus pares, negociam, compartilham e criam culturas. Isso significa negar o conceito de criança como receptáculo passivo das doutrinas dos adultos (JAMES; PROUT, 1997).

Percebemos a relevância do Relato de experiência: turma multi-idade na Educação Infantil para ampliação de discussões e conhecimentos específicos para a área da Educação.

Metodologia

O Relato de experiência: turma multi-idade na Educação Infantil” é um estudo teórico-empírico, em uma turma multi-idade da Educação Infantil, com crianças de um a três anos de uma escola da rede particular, com um percurso metodológico que possibilitou apreender características da realidade pesquisada por meio de observações.

A observação participante constitui uma técnica de coleta de dados fundamental. Ela permite um contato estreito e pessoal do pesquisador com seu objeto de estudo, o que apresenta uma série de vantagens, das quais pode-se destacar a experiência direta, que é o melhor teste de verificação de determinado fenômeno (LUDKE e ANDRÉ, 1996).

Observar um campo consiste em olhar ativamente para ele – condição que deve ser rigorosa a críticas nos planos da confiabilidade e da validade. Segundo Lávile e Dionne (1999, p.176), “a observação revela-se certamente nosso privilegiado modo de contato com o real: é observando que nos situamos, orientamos nossos deslocamentos, reconhecemos as pessoas, emitimos juízos sobre elas”. Não se trata de julgar o contexto: pretende-se compreendê-lo; apreender os processos que ali ocorrem.

As observações ocorreram durante o ano letivo de 2012, de segunda a sexta-feira no período da manhã, das 7h45 às 12h.

O fato do relato de experiência ser realizado pela educadora da turma em questão, favoreceu as observações e os estudos, ocorridos ao longo de um ano letivo, tornando possível acompanhar as experiências dos sujeitos, de forma que se apreendeu o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Considerações finais

O estudo demonstra que a proposta da multi-idade pode ser uma possibilidade de organização na Educação Infantil.



O agrupamento de crianças de diferentes idades promove maior integração, troca de informações, negociação, ajuda, interação, autonomia, amizade, responsabilidade, cooperação, cuidado, respeito às diferenças, diversidade cultural e trabalho coletivo, ampliando as possibilidades da prática pedagógica, assim como as possibilidades de aprendizagem.

Nas observações constatamos o quanto é significativo para as crianças de três anos auxiliarem: fazendo junto, mostrando como se faz e ensinando os colegas menores e também os colegas da mesma idade, e o quanto a criança mais velha também aprendem com seus colegas menores, a troca acontece em diferentes momentos, de forma natural, pois a convivência entre crianças de um a três anos de idade promove interações, vivências, experiências, conhecimento, colaboração e respeito.

A relevância do trabalho com turmas multi-idade também foi constatado por Prado (2006, p. 6), que realizou pesquisa de doutorado em uma instituição de Educação Infantil pública da cidade de Campinas (SP) que trabalha com agrupamentos multietários. Ela defende:

Uma pedagogia que leve em consideração a capacidade de as crianças maiores e menores, quando juntas, construírem uma relação de referência umas para as outras, no sentido de demonstrar, disputar, sugerir, negociar, convidar, trocar e compartilhar experiências e brincadeiras. Nestes momentos, menores e maiores estabelecem relações mais solidárias e cooperativas do que quando estão separadas (somente entre crianças de sua turma e idade).

Vale ressaltar que este relato de experiência não pretende generalizar as informações, uma vez que o estudo e as observações se referem a uma escola e mais especificamente a uma turma da Educação Infantil. Entretanto, diante dos resultados encontrados, é possível derivar ou ampliar outros direcionamentos para diferentes abordagens da pesquisa científica.



SABERES DE PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS DAS CRIANÇAS NA CRECHE

Ana Carolina Aguiar
ana.carolina.aguiar@hotmail.com
Maévi Anabel Nono
maevi@ibilce.unesp.br

Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Departamento de Educação, câmpus de São José do Rio Preto
Apoio FAPESP

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação de Professores. Legislação.

Introdução e objetivos

Neste resumo expandido são descritos e analisados, de forma preliminar, dados obtidos no período de agosto de 2012 a janeiro de 2013, durante a realização de um estudo de natureza qualitativa, que vem sendo desenvolvido com apoio FAPESP, em nível de Iniciação Científica, pela primeira autora, sob orientação da segunda. Trata-se de um estudo que faz parte de uma pesquisa mais ampla, em andamento, por meio da qual são investigados saberes de profissionais de Educação Infantil sobre os diversos documentos e leis relativos a essa etapa da Educação Básica publicados, no Brasil, desde a década de 1980. De modo geral, objetiva-se, com este estudo aqui apresentado, investigar os saberes que as professoras e a gestora de uma escola de Educação Infantil possuem a respeito do documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Os objetivos específicos da investigação são os seguintes: a) identificar saberes que professoras e gestora de escola de Educação Infantil possuem sobre os Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (contexto em que o documento foi publicado, concepções que o sustentam, orientações que veicula, adequação de suas orientações à situação do ambiente em que trabalham); b) apontar as fontes de aquisição dos saberes relativos aos Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças que possuem os profissionais da escola de Educação Infantil; c) analisar, do ponto de vista dos sujeitos da pesquisa, de quais formas tais saberes interferem na construção de suas identidades profissionais e de suas práticas de trabalho com as crianças pequenas.

Metodologia

Os dados, ainda parciais, foram coletados em uma escola de Educação Infantil que se encontra localizada no câmpus de uma universidade pública do estado de São Paulo. A coleta de dados foi realizada, até esse momento, por meio de



observação e registro em Diário de Campo. Posteriormente, os sujeitos responderão a questionários e entrevistas. No que se refere à observação, ocorreu semanalmente, no período de 30 de outubro a 28 de novembro de 2012, todas as terças e quartas-feiras das 8h00 às 11h00. Seguindo o cronograma organizado em conjunto com a gestora e as professoras da escola campo da pesquisa, as observações foram realizadas, portanto, nas seguintes datas: 30/10, 31/10, 06/11, 07/11, 13/11, 14/11, 20/11, 21/11, 27/11 e 28/11. Durante esse período, as observações foram realizadas no Grupo 2 (G2) da escola, chamado pela professora e pelas crianças de “Turma do Palhacinho”. Nesse Grupo há 9 alunos, sendo 5 meninos e 4 meninas, tendo entre 2 a 3 anos de idade. Nesse Grupo há uma aluna de curso de Pedagogia que realiza Estágio Profissional e que auxilia no trabalho da professora. A professora do G2, contratada como Agente de Desenvolvimento Infantil (ADI), por meio de concurso público, em 2009, possui graduação em Pedagogia e pós-graduação em Psicopedagogia. Nos meses de janeiro e fevereiro de 2013, as observações ocorreram no Grupo 1 (dados não analisados nesse resumo expandido), em março ocorreram no Grupo 4, em abril ocorrerão no Grupo 5 e, em maio, no Grupo 3, conforme cronograma já estabelecido com a equipe da escola. Ao iniciar a coleta dos dados, a professora, em um primeiro momento, apresentou-me ao grupo de crianças, e depois explicou por quais motivos eu ficaria na sala. Assim, durante o período de coleta de dados, participei de todas as atividades da sala, desde atividades de pintura e desenho, até brincadeiras ao ar livre, aula de música, brincadeiras com água e bolas. Como se tratava de observação participante, desde o início estive à disposição da professora para participar do dia a dia do Grupo, nos dias de coleta de dados. Para registrar os acontecimentos, utilizei um Diário de Campo nos quais anotava rascunhos das observações, que eram posteriormente melhor detalhados, na mesma tarde do dia da observação. Comecei a frequentar a escola antes do início da coleta de dados propriamente dita, com o objetivo de conhecer as professoras, os funcionários e, principalmente, criar laços de afinidade com as crianças, de modo que elas não estranhassem a minha presença. Assim, no período de 16 a 26 de outubro de 2012, participei do cotidiano da escola, ajudando as professoras (seis, no total) na confecção de telas recicláveis que elas estavam produzindo para serem utilizadas na Mostra de Conhecimento realizada anualmente na escola, que ocorreu no dia 26/10, com a presença dos pais e da comunidade. Desta forma, auxiliei nos trabalhos pedagógicos da escola, sem a preocupação de coletar dados, mas, sim, de estabelecer um contato inicial com os sujeitos da pesquisa, conhecer os diferentes ambientes da escola, conhecer e ser conhecida também pelas crianças. Os questionários e entrevistas serão realizados nos meses de abril e maio, com a finalidade de esclarecer e aprofundar questões surgidas durante as observações. Serão questionários e entrevistas individuais, realizados no horário mais conveniente para os sujeitos da pesquisa.

Discussão e considerações finais



Os resultados obtidos até o momento apontam que a professora do G2 possui diversos saberes a respeito do documento Critérios para um Atendimento em creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009). Por meio das observações realizadas no G2, foi possível constatar que a professora, em sua prática diária, orienta suas ações levando em conta os critérios descritos no documento. Entretanto, vale destacar que ainda não foi possível, pelos dados coletados (já que não foram realizados os questionários e as entrevistas com os sujeitos), constatar se a professora conhece, de fato, o documento em questão, ou apenas segue, por outros motivos, os critérios ali apontados. O documento Critérios para um Atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009) inicialmente foi elaborado para um projeto de assessoria e formação de profissionais de creche de Belo Horizonte, sendo posteriormente discutido no 1º Simpósio Nacional de Educação Infantil em Brasília e, depois, no final de 1994, o Ministério da Educação e do Desporto organizou um encontro com especialistas em São Paulo para discutir a segunda parte do documento. Esse documento foi publicado pela primeira vez em 1995, acompanhado de um programa em vídeo, com imagens de creches brasileiras que representavam o atendimento aos direitos das crianças, e, na segunda edição, em 2009, sem nenhuma alteração em seu conteúdo. Esse é um documento de orientação, dividido em duas partes, contendo, na primeira, os critérios para a organização e o funcionamento interno das creches, referindo-se diretamente às práticas do trabalho direto com as crianças, e a segunda parte, que não está em estudo nessa pesquisa, se direciona aos critérios relativos à definição das diretrizes, políticas e normas das creches, sendo essas tanto governamentais como não governamentais. O documento apresenta doze critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças. São eles: “Nossas crianças têm direito à brincadeira”, “Nossas crianças têm direito à atenção individual”, “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”, “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”, “Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde”, “Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia”, “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão”, “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”, “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”, “Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos”, “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche” e “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. Por meio desses critérios, por meio do documento se busca orientar o oferecimento de um atendimento de qualidade para as crianças de 0 a 6 anos de idade que permanecem nas creches, sendo a maioria em tempo integral, com o objetivo primordial de atingir concretamente uma qualidade que “[...] respeite a dignidade e os direitos básicos das crianças” (CAMPOS; ROSEMBERG, 2009, p. 7). Para descrever e analisar, ainda que parcialmente, os dados coletados, foi feita a opção por apresentar cada um dos critérios



elencados na parte 1 do documento, intitulada “Esta creche respeita a criança: critérios para a unidade creche”, descrevendo-se e analisando-se, em seguida, as práticas observadas no G2 da escola de Educação Infantil pesquisada. Dessa forma, o primeiro critério que o documento apresenta é o seguinte: “Nossas crianças têm direito à brincadeira”. A respeito desse critério, é notável, no dia a dia do G2, o seu atendimento por parte da professora. Foi possível observar que, todos os dias, na hora da entrada, as crianças brincam com jogos livremente. Na sala de atividades, os brinquedos estão disponibilizados para as crianças em locais de livre e fácil acesso, pois se encontram em prateleiras à altura delas e, normalmente, quando acabam de brincar, guardam os brinquedos de forma organizada, demonstrando que já é uma prática comum, para elas, brincar com os brinquedos presentes na sala. Observou-se que a professora disponibiliza praticamente toda semana bolas para as crianças poderem brincar em espaços mais amplos, sem ser somente na sala de atividades, ensinando para elas alguns modos de brincar, brincando com elas, e também deixando-as à vontade para poderem brincar da forma que desejarem, embora sempre supervisionando-as. Aparentemente, pelo observado, a professora possui saberes sobre o direito da criança a brincar na escola de Educação Infantil, e, além disso, entre seus saberes, está o de que é importante disponibilizar brinquedos para as crianças, interagir com elas durante as brincadeiras, inclusive, em alguns momentos, ensinando-as a brincar. O segundo critério apresentado pelas autoras no documento em estudo orienta que “Nossas crianças têm direito à atenção individual”. É perceptível na prática da professora do G2 que, entre os saberes que fundamentam sua atuação, está o de que é fundamental que a criança pequena receba atenção individual. Alguns exemplos de práticas fundamentadas nesse saber foram registrados: sempre que os alunos chamam pela professora, ela os atende prontamente; se direciona a cada criança, tratando-a pelo nome; quando alguma criança chora ou se machuca, a professora procura dar atenção; em todo momento em que é feita a roda da conversa, em que cada criança escolhe a música que mais gosta para cantar, mesmo que a professora não saiba a letra da música, pede ajuda para as próprias para poder atender ao pedido de cada uma delas; e quando alguma criança se encontra mais quieta, a professora procura saber a causa da sua tristeza. O terceiro critério do documento orienta que “Nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante”. As observações da sala de atividades do G2 sugerem que a professora fundamenta a organização do ambiente em saberes relativos à importância de que o espaço da creche deve ser aconchegante, seguro e estimulante para as crianças. Observa-se que a sala está sempre limpa e segura, bastante ventilada e iluminada. Embora as janelas não possuam peitoril de acordo com a altura das crianças, como recomendado nos Parâmetros Básicos de Infra-estrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006), todos os brinquedos, os livros e os trabalhos que os alunos fazem estão acessíveis a eles, posicionados de acordo com sua altura, sendo bastante estimulante o ambiente. E também é bem



aconchegante, com várias almofadas para as crianças deitarem quando estão muito cansadas. Observando o cotidiano do G2, foi possível notar que a professora fundamenta suas práticas no saber a respeito de que “Nossas crianças têm direito ao contato com a natureza”. Toda semana ela leva as crianças para cuidarem de um jabuti, nomeado de Joca pelo Grupo, quando podem alimentá-lo e oferecer água para o animal. Também cuidam dos morangos que plantaram na horta, tendo contato com a terra. As crianças acabam tendo contato com outros animais, como os passarinhos, pois na escola muitos ficam nas árvores que ficam próximas ao espaço de ar livre onde as crianças brincam, sempre voando e chamando a atenção dos pequenos. E assim, as crianças, principalmente em dias muito quentes, também têm contato com a água, tanto para se refrescar, como também para perderem o medo, como muitas acabam tendo. Entre os saberes dos professores de Educação Infantil, é fundamental o de que “Nossas crianças têm direito à higiene e à saúde”. As observações sugerem que a professora se fundamenta nesse saber. Na hora das refeições, a professora usa toca de cabelo; as crianças sempre, antes de qualquer refeição, lavam as mãos e vão ao banheiro, que estão sempre limpos. A professora fica atenta em relação a mudanças no estado de saúde das crianças, sempre comunicando aos pais. As crianças são orientadas a realizarem sua higiene pessoal, assim, conforme se desenvolvem, vão aprendendo a fazer a sua higiene sozinhos, de forma autônoma, dentro de suas possibilidades. Em uma situação observada, foi possível perceber que: “A criança pede para fazer xixi. Vejo que a professora leva-a até o banheiro, mas fica do lado de fora, com a porta entreaberta, vendo se está tudo bem, mas deixando a criança fazer sua higiene sozinha” (Diário de Campo, 06/11/2012). O sexto critério apresentado no documento focalizado nessa pesquisa exigiu observações fora do âmbito do G2, de modo que se pudesse observar saberes não apenas da professora mas, especialmente, da gestora da escola de Educação Infantil. Trata-se do critério “Nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia”. Foi possível notar que esse critério está entre os saberes que fundamentam a prática de gestão presente nessa escola. Há diversidade no cardápio, exposto na escola para que os pais tomem conhecimento, a cozinha sempre permanece limpa, as famílias são informadas sobre a alimentação das crianças e o planejamento de alimentos para diferentes idades é observável na rotina da escola. O cardápio dificilmente é repetido, apenas o do café da manhã. Esse cardápio fica fixado na parede do refeitório que é bem arejado e calmo; e a cozinha é limpa, tendo os funcionários bastante cuidado com a higiene. A água que as crianças bebem se encontra no filtro, que fica no refeitório, em um suporte da altura delas, onde estão suas canecas individuais ao lado, para quando forem beber água. A água sempre está fresca, no alcance e à disposição das crianças. Vale ressaltar que a escola está situada em um município da região noroeste do estado de São Paulo conhecido pelas temperaturas altas não apenas durante o verão, mas quase durante todo o ano. O sétimo critério “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão” fundamenta a prática da



professora do G2, pois é possível observar que as crianças têm contato com músicas, principalmente durante as aulas de música; mesmo não sabendo ler convencionalmente, são disponibilizados livros de história para que tenham contato, estando em prateleiras ao seu alcance; as crianças são incentivadas a fazer trabalhos com tinta e colagem, desenvolvendo sua capacidade de expressão e imaginação. As crianças são incentivadas a cantarem e, todos os dias, na sala de atividades, a professora canta uma música que cada criança escolhe. As crianças também acabam tendo contato com crianças de diferentes idades, principalmente para brincarem, seja de faz-de-conta, com jogos ou com fantasias. A respeito do critério “Nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos”, durante as semanas de coleta de dados foi possível identificar que tal critério fundamenta a prática da professora do G2, pois os alunos toda semana brincam no parque, e também em um espaço livre, com bolas, jogos, e de correr. De acordo com o documento focalizado na pesquisa, “Nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade”. É notável a forma com que a professora respeita e estimula a interação e a cooperação entre as crianças e com os adultos, sempre intervindo em conflitos e ensinando a criança a lidar com seu próprio controle. As crianças sempre são ouvidas pela professora e sempre que alguém da escola precisa de ajuda todos são solidários, de modo que as crianças vivenciam, na escola, a interação entre os próprios adultos, de forma afetiva e amigável, como sugere o registro: “Uma professora da escola que estava grávida perdeu o bebê; todos da creche deram apoio para ela, sendo atenciosos e carinhosos” (Diário de Campo, 21/11/2012). O décimo critério a ser observado nas creches que desejam respeitar os direitos fundamentais das crianças indica que “Nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos”. Na escola observada, e não apenas no G2, mas em todo o ambiente da escola, nos momentos fora das salas de atividades, é notável que esse critério fundamenta as práticas ali adotadas, pois a todo momento as crianças estão expressando seus sentimentos, seja por meio da alegria, tristeza, choro, nervosismo, por meio do desenho ou da brincadeira. No G2, a professora em nenhum momento inibe as crianças em relação a suas expressões, tenta sempre entendê-las, motivá-las e ajudá-las a expressar e a lidar com seus sentimentos. O décimo primeiro critério sugere que “Nossas crianças têm direito a uma especial atenção durante seu período de adaptação à creche”. Não foi possível observar períodos de adaptação à creche, pelo fato de que os dados aqui apresentados não foram coletados no início do ano, quando ocorre o período de adaptação à creche de modo mais efetivo. O último critério do documento orienta que “Nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa”. Nas observações realizadas até o momento, não apenas no G2, mas em todos os ambientes da escola, não foram observadas situações que indiquem a presença de discriminação cultural, racial ou religiosa. Tanto os meninos quanto as meninas têm os mesmos direitos e deveres, não tendo também discriminação em relação ao gênero. Neste critério, no documento também se orienta levar os alunos para lugares fora da escola, em passeios. O



G2 não foi visitar nenhum lugar, apenas já saíram da escola e foram passear no câmpus da Universidade onde a creche se encontra, possivelmente por conta da faixa etária das crianças. Outra questão é o envolvimento dos pais em eventos da escola, que pude observar que em todas as atividades possíveis os pais são convidados a participarem. Um grande exemplo foi a Mostra de Conhecimentos que a escola organizou, em que os pais e a comunidade foram convidados, e a festa de final de ano, na qual as crianças apresentaram músicas aos pais, tendo assim uma grande interação entre pais e escola. Trata-se, até esse momento, da descrição e análise preliminar dos dados coletados. A coleta dos dados se estenderá até maio de 2013, e ainda envolverá realização de questionários e entrevistas com os sujeitos, de modo que possam ser descritos, de modo mais amplo, seus saberes a respeito do documento focalizado.



GÊNERO E EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE DIZEM OS ESTUDOS

Fernanda Ferrari Ruis²⁴
Marcia Cristina Argenti Perez²⁵

RESUMO

O presente trabalho pretende investigar os estudos que vem sendo produzidos na área da educação a partir do tema “gênero e educação infantil”. Porquanto, o objetivo consistiu em realizar um levantamento dos artigos publicados e disponíveis para pesquisa relacionados à referida temática, com a finalidade de averiguar as pesquisas desenvolvidas, bem como a ausência destas e a necessidade de novas pesquisas no que tange ao assunto. Deste modo, utilizamos a base de dados SCIELO como fonte de pesquisa. Esta base de dados foi escolhida pelo fato de representar uma das bases mais acessíveis e mais utilizadas pelos diferentes profissionais e pesquisadores, além de oferecer artigos científicos na íntegra e segurança em seu conteúdo. Os descritores eleitos para a efetuação da pesquisa foram “gênero” e “educação infantil”. A partir destas palavras-chave apenas seis artigos com data variando entre 1999 e 2010, foram encontrados. Dentre eles, três estão voltados para as práticas docentes frente às relações de gênero expressas por crianças de zero a seis anos em instituições pré-escolares; outro voltado para a investigação do fato “natural” do magistério se trata de uma profissão predominantemente feminina; outro artigo trata da política de expansão da educação infantil e os processos de exclusão gerados pela mesma; e por fim, um artigo que propõe um estado da arte, reunindo algumas pesquisas sobre as relações de gênero e poder no interior das instituições de educação infantil. Destarte, a maioria os artigos analisados demonstram que as pesquisas realizadas tratam das relações de gênero no contexto da educação infantil na perspectiva das professoras e cuidadoras, dando voz a essas profissionais. Por fim, constatamos que há uma carência de pesquisas que abordam a temática “gênero e educação infantil”, principalmente no que se referem a estudos que articulam gênero, relações entre crianças e práticas educacionais. Tais pesquisas são ainda mais raras quando se trata de estudos realizados em escolas públicas de educação infantil no interior do estado de São Paulo.

Palavras-chave: Gênero. Educação Infantil. Base de dados.

ABSTRACT

24Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: fernandaruis@yahoo.com.br.

25Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.



The present study aims to investigate the studies that have been produced in education from the theme "gender and early childhood education." Because the goal was to conduct a survey of articles published and available for research related to that theme, in order to ascertain the research developed, as well as their absence and the need for further research regarding the subject. Thus, we used the database SCIELO as a research resource. This database was chosen because it represents one of the bases more accessible and used by different professionals and researchers, as well as offering scientific articles in their entirety and in its content security. The descriptors chosen for the effectuation of the research were "gender" and "early childhood education". From these keywords only six articles by date ranging from 1999 to 2010 were found. Among them, three are devoted to the teaching practices ahead gender relations expressed by children aged zero to six years in preschool institutions, and another focusing on research of fact "natural" that teaching it is a predominantly female profession and another article deals with the political expansion of early childhood education and the processes of exclusion generated by it, and finally, an article that proposes a state of the art, bringing together some research on gender relations and power within educational institutions . Thus, most of the articles analyzed surveys show that treat gender relations in the context of early childhood education from the perspective of teachers and caretakers, giving voice to these professionals. Finally, we note that there is a lack of research addressing the theme "gender and children's education," especially as they relate to studies that articulate gender, relationships between children and educational practices. Such searches are even more rare when it comes to studies in public schools early childhood education in the state of São Paulo.

Keywords: Gender. Early Childhood Education. Database.



CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL: filamentos que não tecem qualidade na educação infantil

Maristela Angotti²⁶

RESUMO

Tem este trabalho o compromisso de analisar “vozes” de professoras sobre critérios para se investir na qualidade do atendimento na Educação Infantil. Parte-se do princípio de ser a formação elemento fundamental para que se possa pensar sobre a melhoria, e retorna-se a esta formação com a definição de ser necessário considerar a formação da pessoa na qual habita o profissional, sobretudo na perspectiva de um protagonismo cidadão e de um profissionalismo inovador, cuja profissionalidade se estenda para além dos compromissos com a prática didático-pedagógica realizada junto à criança.

Palavras-chave: Educação Infantil, Formação de Professores, Contexto Político Educacional.

ABSTRACT

This work has a commitment to analyze "voices" of teachers on criteria for investing in the quality of care in early childhood education. We start from the point that education is fundamental to what one might think about improving, and we face to this education with the definition of being necessary to consider the formation of the person in which the professional being lives, particularly in view of a leader citizen and of an innovator professionalism whose professionalism extends beyond the commitments with the didactic-pedagogic conducted with the child.

Keywords: Early Childhood Education, Teacher Education, Educational and Political Context

²⁶ FCL/UNESP/CAr, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, SP, stamaris@fclar.unesp.br. Líder do Grupo de Pesquisa Educação Infantil: aprendizagem e desenvolvimento profissional em contextos integrados - GPEI.



INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: atividades pedagógicas com quadrinhos

Maria Fernanda Cazo Alvarez
Celso Socorro Oliveira
Ana Beatriz Di Ninno Ferreira

RESUMO

O presente artigo trata de um experimento realizado em um Centro de Convivência Infantil localizado em Bauru, interior de São Paulo, com crianças de 4 a 5 anos, buscando utilizar a informática para desenvolver a concentração nas crianças, e a atenção em uma atividade, através de montagem de histórias em quadrinhos. Os resultados obtidos indicam que a atividade é reforçadora para as crianças, facilitando a aquisição dos comportamentos desejados.

Palavras-chave: Computador. Histórias em quadrinhos. Educação Infantil.

ABSTRACT

This article discusses an experiment conducted in a Child Center located in Bauru, São Paulo, with 4-5 year-old children, seeking to use the computer to develop concentration in children, and attention at an activity through creation of comics. The results indicate that the activity is reinforcing to children, facilitating the acquisition of desired behaviors.

Keywords: Computer. Comics. Children's education.



POLÍTICAS PÚBLICAS EM EDUCAÇÃO INFANTIL: entre o estado, o mercado e a demanda social

Samuel Correa Duarte (autor)²⁷
Arinalda Silva Locatelli (co-autora)²⁸

RESUMO

Em termos de legislação podemos dizer que muitos ganhos já ocorreram no sentido de garantir o direito à educação infantil. No entanto, quando se pensa no atendimento oferecido a esta faixa etária, percebemos que muito ainda precisa ser feito para de fato se alcançar uma excelência na qualidade da educação recebida. Neste sentido, pensar em qualidade perpassa uma análise da implementação das políticas públicas destinadas à infância considerando o contexto sociocultural-histórico-político específico, pressupondo assim a formação de seus profissionais, as práticas pedagógicas desenvolvidas, as condições objetivas para desenvolvimento das ações e a observação da diversidade existente na realidade local, dentre outros aspectos que podem ser elencados.

ABSTRACT

In terms of legislation we can say that many gains have occurred in ensuring the right to child education. However, when one considers the care offered to this age group, we realize that much remains to be done to actually achieve excellence in the quality of education received. In that sense, think of quality pervades an analysis of the implementation of public policies aimed at childhood considering the sociocultural-historical-political context-specific, thus assuming the formation of their professional, pedagogical practices developed, the objective conditions for development of actions and observation of diversity in local reality, among other aspects that can be listed.

27 Universidade Federal do Tocantins, membro do Grupo de Pesquisa CEP – Cultura, Educação e Política. E-mail: samuelcorrea@uft.edu.br;

28 Universidade Federal do Tocantins, líder do Grupo de Pesquisa NEIL – Núcleo de Estudos sobre Infância e Linguagem. E-mail: naldalli@mail.uft.edu.br



EDUCAÇÃO INFANTIL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: reflexões sobre implicações pedagógicas a partir de pesquisas acadêmicas da UNESP, Unicamp e USP (1990 - 2010)

Jeniffer de Arruda²⁹
Elieuzza Aparecida de Lima³⁰
Amanda Valiengo³¹

RESUMO

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, com fundamentação teórica nos pressupostos da Teoria ou Psicologia Histórico-Cultural. Ao refletirmos sobre a Educação Infantil como objeto de estudo, buscamos, neste Trabalho de Conclusão de Curso, trazer alguns aspectos sobre a produção de conhecimentos dessa área da Educação. A questão norteadora da investigação foi: Quais as contribuições de produções acadêmicas encontradas em fontes de informações digitais da Unesp, Unicamp e USP, para reflexões sobre as implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil? Com base nessa indagação, a pesquisa pautou-se em buscas em bases de dados digitais da Unicamp (Acervus), da Unesp (Athena) e da USP (Dedalus) para levantamento da produção de conhecimentos elaborada nos últimos anos sobre a Educação Infantil com fundamento na Teoria Histórico-Cultural, com os seguintes objetivos: refletir sobre as implicações da Teoria Histórico-Cultural para a atuação de professores de crianças pequenas, a partir das produções acadêmicas encontradas na USP, Unesp e Unicamp, no período de 1990 a 2010; compreender com mais profundidade a atualidade da Teoria Histórico-Cultural por meio dos textos acadêmicos localizados; e discutir sobre possibilidades humanizadoras de práticas pedagógicas na Educação Infantil, por intermédio dos trabalhos acadêmicos encontrados. Com esses objetivos, a partir da localização, reunião, seleção e sistematização dos materiais, foi construído um instrumento de pesquisa. Deste instrumento de pesquisa, é possível perceber, por exemplo, que: dos trabalhos analisados 17% assinalam como fundamentação a Teoria Histórico-Cultural; 99% são publicados depois do ano 2000; os temas mais recorrentes nesses trabalhos foram: lúdico/brincar, formação de professores e alfabetização. Para a realização da segunda parte do trabalho, foram escolhidas três pesquisas, uma de cada Universidade, para

²⁹ Pesquisadora da investigação apresentada junto a Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp de Marília, SP. E-mail: je_arruda@hotmail.com

³⁰ Orientadora da pesquisa discutida e professora junto ao Departamento de Didática e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, Marília, SP. E-mail: aelislima@ig.com.br

³¹ Colaboradora dos estudos realizados e professora junto à Universidade Federal do Vale do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina, MG. E-mail: ducavaliengo@gmail.com



breve sistematização de concepções de criança, professor e aprendizagem defendida pela Teoria Histórico-Cultural e de suas implicações para a Educação Infantil. Com os trabalhos escolhidos foi possível constatar a especificidade que há no trabalho com crianças pequenas; a atualidade da Teoria Histórico-Cultural e os diferentes temas que podem ser abordados por essa teoria; a importância de estudar questões históricas sobre a Educação Infantil; a necessidade de sólida formação docente para atuação com crianças pequenas; e, também, foi possível aprender e sistematizar, de modo breve, aspectos conceituais essenciais para entendimentos sobre quem é a criança da Educação Infantil (que lugar ocupa ou deve ocupar nas relações educativas), quem é (ou deve ser) o professor/profissional que trabalha com ela, como se dá a aprendizagem infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil. Teoria Histórico-Cultural. Produções Acadêmicas da UNESP, Unicamp e USP.

**EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND HISTORIC-CULTURAL THEORY:
REFLECTIONS ON THE PEDAGOGICAL IMPLICATIONS OF ACADEMIC
RESEARCH FROM UNESP UNICAMP AND USP (1990 - 2010).**

ABSTRACT

This is a bibliographical research of qualitative approach, with theoretical assumptions of Historic-Cultural Theory or Psychology. Reflecting on Early Childhood Education as an object of study, we seek, in this final academic work; bring some aspects of the production of knowledge in this area of education. The guiding research question was: What are the contributions of academic productions found in sources of digital information of Unesp, Unicamp and USP, to reflections on the pedagogical implications of Historic-Cultural Theory in Early Childhood Education? Based on this inquiry, the research was based on searches in digital databases of Unicamp (Acervus) of Unesp (Athena) and USP (Dedalus) for a data collection of the knowledge developed in recent years about Early Childhood Education based on Historic-Cultural Theory, with the following objectives: to reflect on the implications of Historic-Cultural Theory for practicing teachers for children of the early childhood, from the academic productions found in the USP, Unesp and Unicamp, from 1990 to 2010; for an effective understanding nowadays of Historic-Cultural Theory through academic texts located, and discuss possibilities of humanizing pedagogical practices in Early Childhood Education through academic studies found. With these objectives, from the location, collection, selection and systematization of materials, was built a research tool. This research tool bring us, for example, that: 17% of the studies analyzed indicate the reasons as Historic-Cultural Theory, 99% were published after 2000, the most recurrent themes in these studies were: leisure / play, training teachers and literacy. To perform the



second part of the work, three studies were chosen, one from each University, to brief systematization of conceptions of child, teacher and learning focused by Historic-Cultural Theory and its implications for Early Childhood Education. With the studies chosen was possible to verify the specificity that is in working with young children, the relevance of the Historic-Cultural Theory and the different themes that can be addressed by this theory, the importance of studying historical questions about early childhood education, the need to solid training teachers for work with young children, and also it was possible to learn and systematize, briefly, essential conceptual aspects for understandings who is the child of Early Childhood Education (which takes place or should occupy in educational relationships), who is (or should be) the teacher / professional who works with her, as it gives the children's learning.

Keywords: Early childhood education. Historic-Cultural Theory. Academic Production of UNESP, Unicamp and USP.



A IMPORTÂNCIA DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS PARA A FORMAÇÃO DO IMAGINÁRIO INFANTIL

Márcia Aparecida Barbosa Vianna
Lindaelva Ivone Ferreira Rangel
Márcia Augusta Rosa Martins de França

RESUMO

Esta comunicação foca a importância da contação de histórias para a formação do imaginário, da fantasia e do maravilhoso na educação infantil, tendo como base os Contos de Fadas, agindo, principalmente, quando ainda não há o domínio da escrita, auxiliando no processo de alfabetização e de letramento. A oralidade tem em si a possibilidade de tornar mágico o primeiro contado da criança com a literatura, faz com que haja a interação, o entendimento da narrativa e cria possibilidades de produção de sentido. O educador, ao utilizar a contação como recurso pedagógico reforça sua capacidade de interação e adentra no mundo infantil com mais facilidade e amplitude.

Palavras-chave: Oralidade. Alfabetização. Educação Infantil.

ABSTRACT

This communication focuses on the importance of storytelling to the formation of imagination, of fantasy and wonderful childhood education, based on Fairy Tales, acting, especially when there is still the domain of writing, assisting in the process of literacy. Orality itself has the possibility of becoming the first magician told the kid with the literature, means there is interaction, understanding the narrative and creates possibilities of meaning production. The educator, using storytelling as a teaching resource strengthens your ability to interact and enters the world of children more easily and amplitude.

Keywords: Orality. Literacy. Early Childhood Education.



OBSERVAÇÕES PRELIMINARES ACERCA DO COTIDIANO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE CRIANÇAS FILHOS DE DEKASSEGUIS NO JAPÃO

Cecilia Nomiso
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi
UNESP – Faculdade de Ciências

RESUMO

O século XX foi marcado pelo fluxo migratório ao redor do mundo, no Brasil, esse fenômeno pode ser estudado sobre vários aspectos, a pesquisa apresentada tem foco na educação infantil de crianças filhas de dekassegis, na província de Aichi, Japão. O objetivo da pesquisa é conhecer a realidade de duas escolas de educação infantil para filhas de dekassegis no Japão. Como são as condições de acesso e permanência nessas escolas. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado os Indicadores de Qualidade da Educação Infantil (BRASIL, 2009), a observação direta a partir do referencial anteriormente citado. As observações iniciais apontam para uma grande dificuldade dos pais imigrantes em conseguir acesso ao ensino infantil para seus filhos. Instituições japonesas são pouco procuradas devido ao fato dos dekassegis terem o objetivo de retornar para o Brasil, o que dificulta a readaptação das crianças. As escolas brasileiras no Japão para essas crianças são em número reduzido e, geralmente, não recebem supervisão e auxílio do governo brasileiro. Sendo assim, são escassas as vagas, as condições materiais e de formação dos docentes são muito diferentes das escolas infantis japonesas.

Palavras-chave: Multiculturalidade. Educação Infantil. Criança.

ABSTRACT

The twentieth century was marked by the flow of immigrants from around the world, in Brazil, this phenomenon can be studied on various aspects, the research presented here focuses on early childhood education of children born from these immigrants, in Aichi prefecture, Japan. The objective of the research is to know the reality of two preschools for dekassegis' children in Japan. How are the conditions of access and permanence in these schools. As data collection instrument it was used the Quality Indicators of Early Childhood Education (BRAZIL, 2009), direct observation from the reference cited above. Initial observations indicate a big difficulty in gaining access to early childhood education for immigrant parents' children. Japanese institutions are sought after due to the fact of these immigrants will to return to Brazil, which hinders the rehabilitation of children. Brazilian schools in Japan for these children are few in



number and usually do not receive supervision and support of the Brazilian government. Thus, there are few vacancies, the material conditions and the training of teachers are very different from Japanese kindergartens

Keywords: Multiculturality. Kindergartens, Children.



POSSÍVEIS CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTAIS COMUNS ENTRE ALUNOS INDISCIPLINADOS

Natália Ferreira
nf.unesp@gmail.com
Celso Socorro Oliveira
celso@fc.unesp.br
PROEX – UNESP

Introdução e objetivos

Hoje em dia, quem, de alguma forma, tem contato com a escola sabe que a indisciplina é uma das maiores preocupações desse meio e que esta gera muitas dificuldades no contexto escolar. Muito se discute a respeito do tema, mas pouco se sabe de fato sobre ele.

Segundo o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa, assim como para muitas pessoas, indisciplina é o ato contrário à obediência, ato este que causa desordem e rebelião, mas, por outro lado, pode ser considerado um desafio à tirania e a opressão.

São inúmeros os casos de indisciplina na escola, onde cada caso é um caso e cada um destes tem seu motivo específico de acontecer. Independentemente das especificidades do problema relacionado a não-disciplina, esta questão deve tentar ser resolvida de forma integrada, ou seja, entre o aluno, os pais desse aluno, a escola e as esferas públicas. Pois, muitas vezes a raiz do problema não parte única e exclusivamente do aluno e sim de outros fatores ou pessoas que estão interligados a ele (AQUINO, 1997).

Tendo em vista a recorrência com que a indisciplina tem se tornado queixa por parte das instituições de ensino, questiona-se se há características comportamentais comuns entre alunos indisciplinados. Se elas existem, quais são? Este tipo de comportamento interfere no desempenho escolar desses alunos? É o que se pretende descobrir através desse trabalho.

É indiscutível a relevância desse assunto e a importância de discuti-lo e mapeá-lo, pois, a indisciplina está constantemente presente no cotidiano da escola, além de ser um fator alternante do planejamento escolar. Este problema atinge diretamente o aluno, o docente e a escola como um todo e acaba prejudicando o andamento das atividades. A partir do momento que se tem conhecimento das causas da indisciplina e se discrimina o que realmente é um comportamento não disciplinado, pode-se encontrar e estabelecer soluções para a resolução do problema, tornando o trabalho escolar mais produtivo.

que se estuda neste trabalho é apenas a ponta do iceberg, somente a parte que pode ser vista e sentida no meio educacional. Há muito mais detalhes para se pesquisar e conhecer. Espera-se que num futuro, talvez próximo, essas informações imersas e ocultas sejam reveladas e utilizadas como armas para combater os problemas da indisciplina escolar. Esta pesquisa vai servir como



norte para muitos professores e pessoas envolvidas com o contexto escolar. Além disso, depois de pronta, ajudará aqueles que são atingidos, de alguma forma, pela indisciplina, a resolver ou pelo menos amenizar o problema.

Pretende-se com esta pesquisa descobrir se há comportamentos semelhantes entre alunos caracterizados como indisciplinados, e se existem, procura-se identificar essas atitudes comuns e constatar sua relação ou não com o desempenho escolar dos alunos.

Em posse dessas informações, será possível colaborar com professores, pais e quaisquer outros sujeitos envolvidos com o contexto da indisciplina, ajudando-os no sentido de entender como o problema acontece e quais sinais característicos de comportamento ele tem. Para que assim, todos aqueles que de alguma forma são atingidos pela indisciplina, saibam como agir e possam lidar mais eficazmente com a situação.

Metodologia

Uma rica base bibliográfica é de suma importância para o trabalho, porém, a pesquisa de campo também acrescenta um abundante conhecimento ao estudo. Para isso, justifica-se uma etapa de levantamento de categorias de indisciplina apresentado em sala de aula, que servirá como diretriz para um questionário e observação de um aluno considerado indisciplinado.

Dessa maneira, a exploração empírica será aplicada em três etapas: A primeira, já realizada, consiste na observação feita em uma sala de aula de Maternal II, acerca das ações e reações entre os alunos e a professora (também denominado de comportamentos pela abordagem comportamentalista), visando obter tipos de indisciplina presentes em sala; a segunda etapa, em andamento, diz respeito à aplicação de um questionário aos professores de outra escola, com o objetivo de aferir o que eles entendem por indisciplina e quais as conseqüências da mesma para o aluno; a terceira etapa é um estudo de caso de observação de alunos considerados indisciplinados, considerando as respostas dos professores.

A análise será a partir do confronto entre os resultados da segunda e terceira etapas da pesquisa, onde espera-se perceber se há relação entre as concepções dos professores e a real situação dos alunos, tomando três como referência. Além de poder constatar se a indisciplina interfere diretamente no aprendizado do discente.

Discussão e considerações finais

A observação em sala de aula foi realizada com base em uma tabela de comportamentos pré-estabelecida. O resultado da observação deu-se da seguinte forma:

Data: 27/06/2012

Turma: Maternal II

HORA	O QUE ACONTECEU	O ACONTECEU ANTES	CONSEQUÊNCIA
10:06	P chamou a atenção de A	A estava perturbando o colega	P trocou A de lugar
10:07	P chamou o nome de alguns alunos	Os alunos estavam conversando, estavam em pé e perturbando um ao outro (cutucando o nariz, pegando a folha do outro)	P mandou eles sentarem e disse que era hora de estudar
10:10	P adverte o A e questiona sobre o que ele fez: "Está certo isso?"	A amassou a folha	A parou de amassar
10:12	P fica brava com o A e o manda procurar sua folha	A perdeu sua folha	A levanta e vai procurar
10:13	A conversam o tempo todo, atrapalhando a aula	P está distribuindo a atividade e auxiliando os A um a um	Desorganização, aula tumultuada
10:16	Os A chamam a P insistentemente perguntando se já podem guardar a atividade	P ainda está auxiliando alguns alunos	P pede para que eles esperem
10:18	A1 chama P pois brigou com o A2	A2 disse que seu trabalho estava feio	A2 pede desculpas
10:20	A1 manda A2 calar a boca	A2 estava mexendo com ele	A1 chama a P mas ela nada faz
10:22	Os A batucam na mesa	Tempo ocioso	P não intervêm e eles vão parando aos poucos
10:23	A estraga seu próprio trabalho	P estava atendendo outro A	P diz ao A que seu trabalho ficou feio
10:26	Um A chama a P insistentemente	Ele queria dizer alguma coisa	P não deu atenção
10:27	A1 avisa P que A2 está embaixo da	A2 entrou embaixo da mesa	P não dá atenção e A2 sai debaixo da

	mesa		mesa
10:27	P fica brava com A	A riscou a mesa	A para de riscar

Data: 28/06/2012
Turma: Maternal II

HORA	O QUE ACONTECEU	O QUE ACONTECEU ANTES	CONSEQUÊNCIA
10:41	A1 ficou de castigo, separado da turma	A1 bateu em A2	Depois do castigo, pediu desculpas e se juntou a turma
10:43	A pegou vários lápis e escondeu debaixo do braço	P colocou o material sobre a mesa	P advertiu A, dizendo que era um material coletivo e não individual
10:46	A1 bateu em A2	A2 não queria dividir os lápis	P nada fez
10:49	A1 não queria dividir os lápis	A1 pegou o pote de lápis e se afastou	A2 foi buscar o pote e A1 "chorou"
10:55	A1 insiste em não dividir o pote de lápis	A1 agarra o pote	A2 reclama e começa a "chorar"
10:59	A1 bateu o lápis no olho de A2	A1 estava pegando o lápis da mão de A2	P advertiu e A1 disse que foi sem querer, P pediu para que ele se desculpasse e ele se desculpou
11:02	A mexeu no papel que P estava escrevendo	P estava escrevendo no papel	P ficou brava com A e ele parou de mexer

A = aluno
P = professora

A partir dos dados coletados na observação, foi possível identificar alguns comportamentos comuns aos alunos indisciplinados, comportamentos esses que foram constatados na obra de Trevisol (2007). Após essa discriminação, uma tabela de comportamentos foi construída. Nesta, pode-se perceber em que dias de observação os comportamentos aconteceram e se de fato ocorreram.

Formas de manifestação da Indisciplina	Primeiro dia de observação	Segundo dia de observação
Desrespeitar as regras pré-estabelecidas	X	X



Falar junto com o professor	X	
Responder com grosseria		
Bagunçar	X	
Desobedecer às ordens do professor		X
Desrespeitar o professor		
Desrespeitar os amigos	X	X
Não participar do processo pedagógico		
Destruir o material escolar	X	
Destruir o patrimônio da escola	X	
Perturbar	X	
Atrapalhar a aula	X	
Não prestar atenção	X	
Falar fora de hora / Conversas paralelas	X	
Praticar violência física		X
Praticar violência verbal	X	
Brigar	X	X
Pegar material alheio	X	X
Levantar e andar em sala de aula	X	

A bibliografia diz que a indisciplina na escola está diretamente ligada ao aluno, a própria escola, aos professores, a família e as políticas públicas. Suas causas são inúmeras, assim como as suas possíveis soluções. O que se estuda neste trabalho é apenas a ponta do iceberg: somente a parte que pode ser vista e sentida no meio educacional. Há muito mais detalhes para se pesquisar e conhecer. Espera-se que num futuro, talvez próximo, essas informações imersas e ocultas sejam reveladas e utilizadas como armas para combater os problemas da indisciplina escolar.



JOGAR, BRINCAR E DANÇAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: o lazer- educação como possibilidade.

Patrícia Mendes Caldeira³²
Luciene Ferreira da Silva³³

RESUMO

Partindo da problemática da ausência da dança na Educação Infantil, objetivou-se com esta pesquisa, investigar a dança neste nível de ensino e se era possível ensinar a dança com jogos e brincadeiras, propondo um ensino por meio do lazer-educação, sendo, desta forma, prazeroso para os alunos. A pesquisa se configurou como qualitativa do tipo exploratória e desenvolveu-se indissociada da extensão, pois realizou-se além da pesquisa bibliográfica e documental, a de campo. Foram feitas intervenções em uma Creche da cidade de Bauru - SP, durante o ano de 2012, com alunos da faixa etária de 2 a 5 anos, utilizando a observação participante, durante a qual onde anotava-se os fatos ocorridos, investigando-se assim, a dança e os sujeitos dançantes. Para ensiná-los, utilizou-se jogos e brincadeiras aproximando-se da realidade dos alunos, propiciando assim, um ensino que fizesse sentido para eles, pois brincar fazia parte da vida das crianças, elas gostavam e aprendiam brincando, pois são naturalmente lúdicas, criativas e espontâneas. Os movimentos estão presentes na infância, as crianças exploram o mundo e se comunicam por meio deles, portanto a dança permite a criação de movimentos e a liberdade de se expressar corporalmente. As brincadeiras, durante as intervenções, ofereceram às crianças a liberdade de criação, pois os alunos participaram ativamente das atividades, puderam brincar, expressar-se corporalmente, dançar, explorar objetos de diversas formas. Foi possível ver a alegria das crianças quando brincavam, imaginavam-se personagens de histórias, quando dançavam cada um do seu jeito, criando movimentos. Verifica-se então, a importância do ensino da dança na Educação Infantil, possibilitando as crianças se expressarem livremente, permitindo o lúdico e a diversão durante as atividades. Para verificar se havia dança nesta creche, foi realizada entrevista com quatro professoras das turmas participantes da pesquisa. A partir desta entrevista foi possível confirmar que eram trabalhadas algumas brincadeiras que podiam ser associadas ao ensino da dança, porém não se trabalhava com o intuito de ensiná-la. Concluiu-se que a dança pode trazer muitos benefícios às crianças, como por exemplo: aprendizagem do ritmo, socialização, liberdade para se movimentar, criar, recriar, conhecer o mundo, o corpo, comunicar-se por meio deste, deixando a criança ser criança, podendo ser feliz, aprendendo e se desenvolvendo com brincadeiras lúdicas, danças e movimentos.

³² Professora de Educação Física, membro do GEPLÉ, patriciamc_paty@hotmail.com

³³ Doutora em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, Departamento de Educação, membro do GPL/UNIMEP/CNPq, membro do NEPEF/IB/UNESP/CNPq, coordenadora do GEPLÉ, lucienebtos@ig.com.br



Palavras-chave: Dançar, Brincar, Lazer-educação.

ABSTRACT

Starting from the problem of lacking of dance in kindergarten this research, investigating dance in kindergarten and whether it is possible to teach dance with fun and games, proposing an education through leisure-education, and thus, enjoyable for students. The research was qualitative exploratory type, developed dissociated extension, because held beyond the bibliographic and documentary research, the field. Interventions were made at a Nursery in the city of Bauru - SP, during the year 2012, with students aged from 2 to 5 years, using participant observation where I noted up the events, thus investigating, dance. To teach it, was used games and play approaching the reality of students, thereby providing an education that makes sense to them, because play is part of children's lives, they love playing and learning, are naturally playful, creative and spontaneous. The movements are present in childhood, children explore the world and communicate through the same, so the dance allows the creation of movement and freedom to express themselves through the body. The games, during interventions, offered children the freedom to create, as the students actively participated in the activities, could play, express themselves physically, dancing, exploring objects in various ways. You could see the joy of children when playing, be imagined characters stories, each one as they danced their way, creating movements. It stands out so the importance of teaching in the same kindergarten, allowing children to express themselves freely and teaching through leisure, allows the playfulness and fun during the activities. To check for this dance daycare, we interviewed four teachers of the classes participating in the research. From this interview it was possible to confirm that are worked some jokes that may be associated with teaching dance, but not working in order to teach it. Dance can bring many benefits to children, such as: learning rhythm, socialization, freedom to move, create, recreate, see the world, the body communicate through this, letting the child be a child and can be happy, learning and developing with playful banter, dances and movements.

Keywords: Dance, Play, Leisure-education.



IMPLICAÇÕES DA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Natalia Conceição Barbosa
nati.bar@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus Bauru

Palavras-chave: Contar histórias. Desenvolvimento infantil. Literatura infantil.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A arte de contar histórias consiste em uma tradição muito antiga, datada de anos antes de Cristo, e reporta-se às origens da sociedade humana como uma das primeiras manifestações culturais do homem, sendo mantida por vários povos. A narrativa oral das vivências de heróis fictícios é capaz de criar laços sociais, nutrindo o inconsciente coletivo através de uma linguagem fantasiosa e relativamente dramatizada.

Através das narrativas orais, as tradições, os valores e toda a identidade dos povos puderam ser preservados mesmo no tempo em que ainda não havia a escrita. De geração em geração, o conhecimento era passado, tendo como resultado um rico mosaico de culturas.

Elas podem ser fábulas, contos, lendas que são organizados de acordo com o repertório de mitos que a sociedade produz. Quando são lidas ou contadas por um adulto para uma criança, abre-se uma oportunidade para a construção de sua identidade social e cultural.

Mas sabemos que a prática social do conto e reconto é uma arte que ressurgiu recentemente, depois de quase ter desaparecido no começo do século XX. Atribuem-se o quase desaparecimento do conto ao surgimento das novas mídias como o cinema e a televisão.

Os capítulos das novelas brasileiras substituíram o horário dos saraus do passado. Isso porque o poder da imagem é muito grande, ao ponto de subentender que a escuta do conto tradicional é algo fora de moda. Cabendo então a escola esse papel de “contadora de histórias”, na pessoa do professor.

Os professores contadores de história são mediadores, que levam os alunos a novas produções e à pesquisa. Devemos ofertar a elas aquilo que lhes agrada e lhes faz felizes, ou mesmo textos que lhes aproximem de situações que entendem ou sonhem. A escolha do repertório deve ser coerente com as nossas convicções. Pode ser poesia, narrativa, literatura de cordel, contos populares e lendas brasileiras.

Crianças até os três anos não entendem a linguagem simbólica, então, precisam de textos mais concretos. É o que chamamos de fase pré-mágica, na qual imperam contos com bichinhos, seres animados, brinquedos, etc. Após a alfabetização, entram em cena personagens com valores muito claros. O bem



e o mal precisam ser diferenciados nesta fase, para que não sejamos adultos relativistas.

A literatura destinada às crianças surgiu como gênero específico em meados do século XVII, época em que houve mudanças na estrutura da sociedade europeia, com a ascensão da família burguesa. Assim, a literatura infantil emergiu e associou-se, nesse contexto, a uma função utilitário-pedagógica, já que as histórias eram produzidas para se converterem em divulgadoras dos novos ideais burgueses, por meio da adaptação dos clássicos e dos contos de fadas.

A ideia era a de aproximar a criança de um mundo repleto de atitudes e valores considerados importantes para a vida adulta. Especificamente no Brasil, a literatura infantil surgiu no século XIX, com a necessidade de uma produção dirigida propriamente às crianças.

Contar uma história é dar um presente de amor. A frase do escritor britânico Lewis Carroll, autor de Alice no País das Maravilhas, descreve como a experiência de ouvir e contar histórias é uma arte ligada à essência do ser humano. Histórias de heróis, príncipes e princesas, bruxas e dragões mexem com a fantasia, convidando os ouvintes a sonharem e a refletirem sobre valores importantes para o convívio social.

Propomos aqui uma discussão acerca da importância do ato e do momento de contar histórias – o que denominamos “contação” ao nos inspirar em Abramovich (1989) – partindo do pressuposto de que o primeiro contato das crianças com textos ocorre por meio da narração oral, estando vinculado ao livro ou não, que conforme temos experienciado, potencializa o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita como um processo integrado.

Dessa forma, assim como a complexidade ambiciosa “prestar contas das articulações entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento” (MORIN, 2001 p.176-177), tencionamos refletir acerca das articulações entre as capacidades de falar, ler e escrever, muitas vezes “ensinadas” separadamente na escola, como manifestação do pensamento simplificante herdado da modernidade.

METODOLOGIA

A pesquisa foi aplicada em duas escolas de Educação Infantil, uma que funciona em período normal, ou seja, onde as crianças ficam apenas meio período, e também em uma escola que funciona em regime de creche, onde as crianças permanecem o dia todo, a fim de notar diferenças e semelhanças entre elas.

A idade dos alunos não ultrapassou 5 anos, por isso foi dada preferência as classes de berçário, mini-maternal, maternal e o nível I. Foram realizadas pelo menos duas contações em cada uma das salas citadas nas devidas escolas selecionadas.



Em ambas as escolas o processo foi o mesmo: primeiro a história era apenas lida, seguindo o livro: *Chapeuzinho amarelo*, de Chico Buarque. Sem interpretações ou recursos. E pedia-se aos alunos para que desenhassem o que mais gostaram na história, lembrando que eles ainda não são alfabetizados.

Em seguida foi feita a contação da mesma história, utilização de fantoches da chapeuzinho e do lobo, feitos de bolas de isopor, E.V.A. e palitos de madeira. E então pediu-se para que desenhassem o que haviam gostado mais dessa vez. Esse dois desenhos ainda estão sendo comparados e analisados.

A seguir uma pequena amostra dos desenhos feitos pelas crianças, os dois primeiros foram realizados depois da história apenas lida e os dois últimos foram realizados depois da contação de histórias:





DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutirmos a importância da contação de histórias na escola não estamos fazendo apologia ao seu uso como instrumento meramente didático. Contrariamente, estamos propondo que, através do hábito de contar histórias, que, para se constituir como tal, não pode ocorrer de forma esporádica na sala de aula, é possível que a aprendizagem – no âmbito da oralidade, da leitura e da escrita – possa ocorrer de forma integrada e desartificializada.

Nossa compreensão leva em conta o fato de que contar histórias é algo inerente ao viver da humanidade e, portanto, propicia que as aprendizagens possam fluir de forma mais harmoniosa, sem pressões externas e internas decorrentes das políticas e grades curriculares, que, muitas vezes, impedem que as crianças aprendam, pois limitam sua imaginação.

O trabalho cotidiano de contar e deixar contar histórias é também uma forma especial de narrativa com a qual nos formamos. Destacamos, no entanto, que não podemos perder de vista, independentemente da atividade que se proponha que o conto existe essencialmente para ser fruído, sendo, portanto, imprescindível que seja apresentado às crianças como possibilidade para inspirar e insuflar o espírito, como um afago ao coração e um alento aos



sentidos, uma vez que não se perde o que se aprende por tais vias. (BUSATTO, 2003)

Contar ou ler histórias para as crianças possibilita suscitar o imaginário infantil, responder perguntas, encontrar e criar novas ideias, estimular o intelecto, descobrir o mundo imenso dos conflitos, das dificuldades, dos impasses, das soluções. É ouvindo histórias que se pode sentir emoções como: raiva, tristeza, irritação, pavor, alegria, medo, angústia, insegurança e viver profundamente tudo que as narrativas provocam e suscitam em quem as ouve ou as lê, com toda a significância e verdade que cada uma delas faz ou não brotar.

O trabalho com a contação de histórias também envolve várias das diversas áreas dos conhecimentos exigidas pelo Referencial Curricular Nacional do ensino Infantil, como artes, movimento, linguagem e música. Ela é um valioso auxiliar na prática pedagógica dos professores da educação infantil, mas é pouco utilizado por eles. É importante que o professor saiba como contar uma história, para que consiga transmitir todas as contribuições que a contação de histórias podem trazer.

Em casa ou na escola, a contação de histórias estimula a formação de leitores competentes, para termos adultos felizes, que apreciam o diálogo e que não fecham o canal de comunicação social nunca. Refletir como seres humanos, nos faz entender e perceber o mundo que nos cerca. O contato com personagens bons e maus, belos e feios, poderosos e fracos, pobres e ricos ajuda na compreensão de valores básicos do comportamento humano.

Contar e ler histórias implica também em desenvolver todo o potencial crítico da criança, pois através da audição de histórias a criança é levada a pensar, questionar e duvidar, estimulando desta forma o seu senso crítico. Com isso, entendemos que a oralidade da comunicação se coloca para além do texto escrito.

O estímulo à leitura está na base, ou seja, a educação infantil é o alicerce para construção de bons leitores, quando o professor contribui com seu papel nessa perspectiva, facilita o desenvolvimento de um trabalho totalmente voltado a uma leitura prazerosa, visando à autonomia da criança.



EDUCAÇÃO INFANTIL: questões fundamentais

Lígia Beatriz Carvalho de Almeida³⁴

RESUMO

Fruto de pesquisa bibliográfica, apresenta-se uma síntese de pontos fundamentais que envolvem a educação pré-escolar contemporânea em nosso país, abordando questões que perpassam o cotidiano de educadores, de profissionais em formação, dos pais e da sociedade. Assim, demonstra-se que tanto a evolução da concepção social sobre a infância e do papel da criança nas comunidades, derivada do trabalho de estudos dedicados a entender o desenvolvimento da criança, quanto à inserção da mulher no mercado de trabalho tiveram como resultado a introdução da educação infantil no sistema de ensino público brasileiro. Em função disso, o educador em exercício e aqueles em formação têm que se engajar em atividades como: construção de currículo, projeto político pedagógico, desenho de instrumentos de avaliação específicos para as peculiaridades dos indivíduos na faixa etária de 0 a 5 anos. Os alunos, além dos cuidados básicos com higiene, saúde, alimentação, devem ser envolvidos com os conteúdos de aprendizagem por meio de atividades instigantes, materializadas nas brincadeiras propostas, bem como por meio da relação com adultos e outras crianças, sendo assim introduzidos às práticas sociais adotadas pela comunidade em que vive. Outro ponto importante recai sobre o ambiente de aprendizagem, que deve ser especificamente projetado para acolhê-los. Em relação à formação dos docentes, na atualidade cabe exclusivamente às instituições de ensino superior a tarefa de prepará-los para o exercício de suas funções. No entanto, a formação, via de regra, é generalista e nem sempre consegue prover os futuros profissionais com todo o saber teórico-prático que necessitarão, o que sugere que a formação deva ser complementada em cursos de especialização.

Palavras-chave: Educação Infantil. Formação Docente. Infância.

ABSTRACT

It is presented through theoretical reflection, a summary of key points that simultaneously involve the pre-school education in Brazil, addressing issues that pervade the daily lives of educators, students majoring in pedagogy, parents and society. Thus, it is shown that both the evolution of the social conception of childhood and the role of children in the communities derived from the research devoted to understanding the development of the child, as the

³⁴ Endereço eletrônico ligiabeatrizcarvalho@ig.com.br.



inclusion of women in the labor market have resulted in the introduction of early childhood education in the public school system in Brazil. As a result, teachers have become involved in activities such as construction of curriculum, educational-political project, and design of evaluation tools specific to the peculiarities of individuals aged 0 to 5 years. Students, in addition to basic care like hygiene, health, nutrition, should be involved with the content through exciting activities, proposals materialized in the recreational activities, as well as through the relationship with adults and other children, and will be introduced to the social practices adopted by the community in which he lives. Another important point is the physical facilities, which must be specifically designed to accommodate children of this age range. Regarding the training of teachers, it is under the responsibility of higher education institutions. However, the formation, as a rule, is generalist and cannot always provide future professionals with all the theoretical and practical knowledge they will need, which suggests that training should be supplemented by specialized courses.

Keywords: Kindergarten. Teacher Training. Childhood.



ANÁLISE DOS INDICADORES DE PRECOCIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Danitiele Maria Calazans Marques
Maria da Piedade Resende da Costa

RESUMO

Apresentamos neste artigo uma pesquisa que pretende proporcionar informações que oriente o professor da Educação infantil a reconhecer sinais de indicadores de precocidade nas crianças de três a cinco anos. Para o desenvolvimento desta pesquisa utilizamos um instrumento que permite o professor mapear as principais áreas de conhecimento de destaque em seus alunos, assim o educador terá um melhor embasamento para subsidiar e complementar o currículo da educação infantil com atividade que tem como foco apresentar às crianças uma ampla variedade de áreas de aprendizagem, além de estimular e construir pontes entre as capacidades da criança e as outras áreas de assunto e desempenho escolar. Foram participantes seis professores e 46 alunos de uma instituição educacional do interior do estado de São Paulo. Reconhecer os indicadores de precocidade permite aos professores desenvolver situações estimuladoras que favorecerão o desenvolvimento da criança como também possibilitar que pais reconheçam e respeitem o ritmo, a intensidade e a singularidade com que seu filho conhece, cria, percebe e sente o mundo que o rodeia.

Palavras-chave: Educação Infantil. Precocidade. Indicadores

ANALYSIS OF PRECOCITY INDICATORS IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

ABSTRACT

We're going to present here a survey that aims to provide information to guide the teacher of Early Childhood Education to recognize signs of early indicators in children from three to five years old. To the development of this research we use a tool that allows teachers to map the key knowledge areas prominent in their students, so that the teacher would have a better basis to support and supplement the curriculum of early childhood education with an activity that focuses on the presentation to children a wide variety of learning areas, stimulating and building bridges between child capabilities and other subject areas and performances in school. Six teachers and 46 students of an educational institution in the state of São Paulo have participated. The results that were analyzed reported that early recognition of indicators allows teachers to develop stimulating situations that can encourage the child and also can



enable teachers to recognize and respect his time, intensity and uniqueness that your student knows, creates, perceives and feel the world around him.

Keywords: Childhood Education.Precocity.Indicators



FORMAÇÃO LEITORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL: uma experiência de parceria com a família.

Joana Angélica Bernardo de Oliveira Reis

E-mail: joana_angelica@bol.com.br

Mestre em Educação pela FCT/Unespe Professora de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Presidente Prudente.

Palavras-Chave: Leitura. Educação Infantil. Família.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se do relato da prática desenvolvida com crianças de um grupamento misto de maternal I e II que abrange crianças de 3 a 4 anos de idade, pertencente a rede Municipal de Presidente Prudente. As ações foram desenvolvidas a partir da constatação de que as crianças tinham pouco ou nenhum contato com livros em suas casas, e tinham como objetivo despertar o prazer e o interesse pela leitura, envolvendo as famílias nas atividades da escola. Para isto, foi preparado na sala um espaço para leitura e manipulação de livros, outro espaço para representação de histórias e dentro da rotina da sala foi criado um momento para a “hora do conto”. Por fim, um rodízio de leitura foi organizado para que as crianças levassem para casa uma bolsa com um livro e um caderno em que os pais ou responsáveis deveriam ler para elas e relatarem suas impressões. Os resultados foram positivos, pois as crianças passaram a frequentar o espaço da leitura na sala; começaram a contar histórias para os colegas folheando e apreciando os livros. Os responsáveis relataram a satisfação em participar efetivamente da vida escolar de seus filhos e começaram a realizar outras leituras com seus filhos em casa.

COMO TUDO COMEÇOU...

O interesse pela leitura deve ser estimulado desde a Educação Infantil, pois este é um hábito importante para desenvolvimento da criatividade, da cultura da criança e desperta o interesse pelo mundo letrado.

Abramovich (1997, apud Cassiano 2009) menciona o que é preciso para a formação de um leitor:

“Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias... Escutá-las é o início da aprendizagem para ser um leitor, e ser um leitor é ter um caminho absolutamente infinito de descoberta e de compreensão do mundo [...]”

A formação de leitores deve ocorrer desde a Educação Infantil, com iniciativas de incentivo à leitura através do contato com práticas de leitura, vividas não só na escola, mas também em casa. Ver e ouvir os pais ou familiares lerem é algo



importante para que a criança compreenda que este é um ato necessário na nossa sociedade, mas, além disto, também pode ser algo prazeroso.

Os Fundamentos Norteadores das Diretrizes Nacionais para Educação Infantil apresentam princípios Estéticos da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais que reforçam a importância e necessidade do trabalho com a leitura no período da primeira infância. Além da escola, a relevância da participação e envolvimento da família nas atividades escolares das crianças possibilitam que o interesse e o prazer pela leitura seja desenvolvido também em casa.

A ideia inicial para as ações que desencadearam no projeto de trabalho que relato aqui, surgiu logo nos primeiros contatos com as crianças e as famílias no período das entrevistas feitas na semana de adaptação. Notei pelas respostas obtidas as questões que o contato das crianças com livros e outros portadores textuais, como revistas, gibis e jornais, em casa era pequeno e na maioria dos casos, nulo. Assim, considerei a necessidade de desenvolver um projeto de trabalho, tendo como objetivo despertar o interesse pela leitura e também proporcionar as crianças e suas famílias o contato com livros de histórias infantis. Após esta constatação inicial, percebi que as crianças realmente não tinham contato com livros, pois não se interessavam pelo espaço da leitura reservado na sala.

O desenvolvimento do trabalho voltado para o interesse pela leitura estendeu-se durante alguns meses através de ações com as crianças a fim de proporcionar a descoberta do prazer de ler e também com as suas famílias. Essas ações fizeram parte do projeto de trabalho, de incentivo a leitura. A metodologia de projeto de trabalho utilizada, foi a proposta por Hernandez (1998), que aponta que o trabalho com projetos constitui-se em uma metodologia importante para o trabalho em sala, pois parte de uma necessidade do grupo e deve envolver todo gerando interesse.

OBJETIVOS

Considerando a importância da leitura, da participação da família e o papel da escola para incentivo a leitura na Educação Infantil os objetivos com trabalho foram:

- Estimular o gosto pela leitura por parte das crianças e de seus pais/responsáveis;
- Compreender a utilidade e a importância dos livros e da leitura;
- Possibilitar a interação entre os pais/responsáveis com seus filhos;

METODOLOGIA: O CAMINHO PERCORRIDO...

O projeto foi desenvolvido com uma turma de 15 crianças entre 3 e 4 anos matriculadas no Maternal com o envolvimento e participação de suas famílias. Os pais/ responsáveis pelas crianças foram envolvidos não apenas por poderem ler para os filhos em casa, mas também para que tivessem a



oportunidade de ter contato com os livros, uma vez que se seus filhos não tinham acesso a este tipo de material em casa, eles possivelmente também não eram leitores assíduos em suas casas. Assim, com este projeto, os filhos teriam a oportunidade de verem seus pais lendo em casa.

O trabalho teve início na sala com a sensibilização das crianças através de ações como a disponibilização de livros, por meio da organização de um espaço para leitura, com a disponibilização de diferentes tipos de livros; livros de imagens, livros de texturas, livros sobre animais, contos de fadas etc, tudo, para chamar a atenção e despertar interesse. Despertar o interesse e necessidade da criança pela atividade que realiza segundo Piaget possibilita que a criança aprenda e se desenvolva.

A sensibilização e este primeiro contato com os livros forneceram informações sobre os conhecimentos prévios das crianças, e em seguida junto com o grupo pude elencar as histórias que mais gostavam e que já conheciam.

Tomando como ponto de partida o que as crianças já sabiam, organizei ações para que estes conhecimentos fossem ampliados. Para tanto, um espaço também foi estruturado na sala para as crianças vivenciassem as histórias de livros que já conheciam, foi o espaço da fantasia e faz de conta. Este espaço oferecia a possibilidade para as crianças brincarem e inventarem histórias em que elas eram as personagens e também eram estimuladas a representarem as histórias contidas nos livros, que eram lidos diariamente por mim e assim vivenciassem a recontagem através da encenação.

As outras etapas do projeto foram decorrentes do aprofundamento a partir da disposição dos conhecimentos que as crianças já possuíam para que adquirissem novos conhecimentos. O objetivo do trabalho, não era que as crianças realizassem leitura como forma de decodificação de símbolos, mas o letramento, que segundo Magda Soares (2004):

“se refere à etapa inicial da aprendizagem da escrita, como a participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o conseqüente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas.” (p. 16)

Para aprofundamento dos conhecimentos sobre a leitura e a importância dos livros, foram desenvolvidas juntamente com as crianças outras ações, como a inserção do momento da leitura, ou a hora da historinha/conto na rotina diária das crianças na instituição de Educação Infantil. Nestes momentos as crianças ouviam histórias lidas pela professora dos livros disponíveis na escola e lhes eram apresentadas as figuras. Além disto, também eram apresentadas histórias através de encenação com fantoches, dedoches, brinquedos etc. Após o momento da leitura as crianças podiam recontar a história, ou dizer o que mais gostaram ou contar uma outra história. Estas ações permitiam que as crianças percebessem que a leitura iria proporcionar conhecimento, descobertas e uma diversão, e assim o quanto é prazeroso ler.

Outra etapa do projeto, foi a busca de novas fontes de pesquisa para que as crianças pudessem aprender mais sobre os livros e a leitura, as crianças



sugeriram então que pudessem visitar a prateleira de livros da brinquedoteca, uma vez que, na escola onde foi desenvolvido o projeto não havia uma biblioteca. Esta ação passou a ser realizada semanalmente.

As ações descritas anteriormente foram desenvolvidas em sala, com as crianças na escola, após esta etapa inicial do projeto as crianças demonstraram interesse e queriam levar livros para casa, o que possibilitou e precisou do envolvimento e a participação das famílias no projeto para garantir sua continuidade, assim como professora e mediadora do processo, resolvi desenvolver outra ação depois que as crianças manifestaram interesse em levar os livros para casa.

Aliado a este interesse, como muitas famílias relataram que em casa as crianças não tinham contato com livros, revistas ou jornal, confeccionei uma maleta/ bolsa da leitura para que as crianças levassem para casa, a fim de que os pais/responsáveis também pudessem ter contato com estes materiais e que fossem para as crianças um exemplo de leitor, proporcionando também, um momento de interação entre adultos e crianças e finalmente para que os adultos pudessem sentir o prazer de ler.

Inicialmente conversei com as crianças expondo como seria a próxima etapa do trabalho e em seguida expliquei para as famílias. As ações aconteceriam concomitantemente às práticas de leitura na escola e seria uma forma de rodízio em que as crianças deveriam levar para casa uma bolsinha contendo um livro e um caderno de anotações que após a leitura serviria para relatar as impressões da família e da criança sobre a história lida. Cada criança ficaria responsável por levar o livro e devolver no dia seguinte ao empréstimo.

Esta metodologia de rodízio e empréstimo foi criada, pois na escola não havia a disponibilidade de livros suficiente para que todas as crianças pudessem levar para casa ao mesmo tempo. Então, foi organizado o rodízio para empréstimo, esta dinâmica funcionou muito bem, pois todos levavam e entregavam a bolsa da leitura no prazo combinado e criou-se uma expectativa positiva para o dia em que a criança iria levar o livro, já que sentiam-se responsáveis pelos materiais. Assim, na escola as crianças trocavam informações e como estavam tendo contato com outros livros as trocas ficavam cada vez mais significativas e as experiências mais positivas.

Após analisar o contexto da sala, selecionei o livro “Orelha de Limão”, escrito por Katja Reider, por tratar de assuntos como o respeito às diferenças, autoconhecimento, amizade etc. Estes temas foram escolhidos por se tratarem de assuntos que diariamente apareciam nas relações da sala, e por fazerem parte do cotidiano e realidade, além de serem temas que aparecem nos Referenciais Curriculares Nacionais de Educação Infantil no volume que trata da Formação Pessoal e Social, que aponta esta fase das crianças, como um período da formação da personalidade.

Partindo do que as crianças sabiam sobre leitura e os livros, as ações para aprofundamento foram desenvolvidas no cotidiano e para isto, em sala eu lia os relatos que os pais escreviam após o empréstimo da bolsa da leitura e as crianças falavam sobre como havia sido a experiência de leitura em casa.



Também como forma de complementar o trabalho realizado, eram lidas e contadas na sala outras histórias relacionadas com tema do livro, e histórias que as crianças sugeriam ou até histórias de livros pertencentes àquelas crianças que possuíam este material em casa e os traziam para sala.

As crianças relataram suas impressões sobre o livro da maleta da leitura, e eram incentivadas a recontar a história e a experiência de ouvir uma história contada por pessoas da sua família, despertando assim, a curiosidade daqueles que ainda não haviam levado o livro.

Todos ficaram motivados e esperavam ansiosos pelo dia que pudessem levar a bolsa/maleta da leitura, com isto, as crianças sentiam a responsabilidade de devolver o livro na data certa para que o colega também pudesse levar o livro para casa. Os pais escreviam seus relatos no caderno e as crianças também começaram a querer registrar e faziam desenhos no caderno de anotações.

Fizemos em sala uma síntese do resultado e do que foi aprendido, através de anotações, desenhos e cartazes sobre os livros e leituras realizadas, participei registrando os relatos e as impressões, o que mais gostaram sobre a leitura, os livros e sobre o que sentiram quando seus pais/responsáveis leram para eles.

Segundo Harvey e Goudvis (2007, apud Giroto), "quando lemos os pensamentos preenchem nossa mente. Nesses momentos, fazemos, por exemplo, conexões com o que já conhecemos e/ou ainda inferimos o que vai acontecer na história. Assim, tornar visível o invisível, isto é, fazer com que as crianças percebam o que vem em mente quando lêem, é função do professor. Nesse processo, o professor promove o contato das crianças com gestos e modos de ler que fazem ampliar as histórias de leitura delas, contribuindo para a própria história de formação de leitor de cada uma das crianças. A ideia é a de que, desde a mais tenra idade, é possível criar situações capazes de gerar aprendizado e desenvolvimento da leitura literária em um letramento ativo."

Para finalizar o trabalho, as crianças foram convidadas a participar juntamente com seus pais/ responsáveis de uma feira do livro que ocorreu na cidade, nesta feira cada criança recebeu um cartão com um vale para adquirir um livro. Este momento foi de extrema importância, pois na ocasião tiveram a oportunidade de adquirir um livro e entrarem em contato com os livros perceberem sua importância.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS FRUTOS COLHIDOS...

Os resultados obtidos através deste trabalho foram satisfatórios e positivos, pois as crianças começaram a se interessar pelos livros e o espaço da sala organizado para a leitura passou a ser bem frequentado. As crianças imitavam práticas de leitura, folheando os livros e inventando histórias a partir das imagens observadas nos livros, contavam histórias uns para os outros, folheavam e se divertiam com os livros. Além disto, participavam do momento da leitura coletiva fazendo perguntas, pedindo a leitura de mais livros e até querendo ler ou imitar a leitura também.



Segundo o relato de alguns familiares das crianças, elas queriam ficar com o livro em casa e pediam para seus pais lessem o livro mais de uma vez. Todos os familiares demonstraram satisfação por poderem ler com seus filhos, estreitando laços e permitindo que os pais/responsáveis também fossem despertados para o hábito da leitura. Com isto, a proposta inicial foi atingida, pois não só as crianças mostraram satisfação, mas os pais e familiares relataram seu contentamento com o trabalho desenvolvido.

Várias mães escreveram no caderno de anotações sobre a satisfação em poder ler para seu(ua) filho(a) e por poderem ver o quanto gostaram deste momento, estreitando laços e mostrando interesse para que este projeto continuasse.

As mães relataram a importância do envolvimento da família:

“ Fizemos a leitura em família, papai, mamãe e o nosso filho. Gostamos muito de ter feito esta atividade em família”

“ Adoramos este projeto, pois coloca a família para participar junto com a criança”.

Outros pais/responsáveis escreveram sobre o contentamento e reação das crianças com a leitura em casa:

“Meu filho adorou a historinha, lemos juntos várias vezes, ele gostou ... e entendi que nós mães temos que iniciar a leitura em casa também.”

“Eu gostei de ler a história para o meu filho, ele ficou muito feliz e deu muita risada”.

“Minha filha adorou as figuras e se divertiu com as imagens, ela gostou muito do livro, li e reli para ela”.

Além dos relatos das famílias, as crianças nos momentos de roda de conversa, quando fomos analisar o que sabíamos, quais os livros que conheciam e depois do projeto o que haviam aprendido, elas relataram que gostavam dos livros e apontaram as novas histórias e livros que passaram a conhecer, e o contentamento em ter contato com os livros.

Assim, considera-se que é possível despertar o prazer pela leitura desde a infância até a idade adulta com pequenas ações que nem sempre demandam gastos excessivos, mas que dependem da participação, envolvimento e interesse das pessoas envolvidas no processo educativo.



RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosana Fátima de Arruda³⁵

INTRODUÇÃO

O objetivo do texto é apresentar o trabalho pedagógico desenvolvido em escola pública em turma de educação infantil. A finalidade da proposta foi compreender quais concepções subjazem o comportamento e discursos das crianças em relações raciais e a partir aferir algumas práticas sociais que provoquem a reflexão e mudança de comportamento e de linguagem a partir das experiências vividas pela turma em questão. Nesse processo fez-se necessário ouvir e observar o discurso dos alunos e dos pais que imbuídos de ideologias e hegemonia implicam diretamente na identidade. Nesse sentido, também a professora e a auxiliar do desenvolvimento infantil (ADI) tiveram que autoavaliar e cuidar das suas ações, de forma a não formar opiniões ou visões individuais a cerca de determinados valores e ditos populares. A metodologia de pesquisa é de caráter qualitativo, voltado para a perspectiva da Análise Crítica do Discurso com enfoque na história de vida. Na análise buscou-se compreender a relação da ideologia com a materialização das escolhas de palavras e comportamento feito pelos alunos e pais. As considerações finais apontam para a presença de estereótipos, preconceitos e discriminação racial, às vezes evidente e outras camufladas, porém o contexto de trabalho se mostra receptivo a proposta praticada e aos novos conceitos, valores e referência identitária.

OBJETIVO GERAL

Conhecer e compreender a história de vida das crianças e fornecer os mecanismos educacionais para melhorar a qualidade ensino-aprendizagem.

REFERENCIAL TEÓRICO METODOLÓGICO

Como compreender as relações de poder e ideologia nos discursos? A partir de leituras chegou-se ao estudo da abordagem teórico-metodológica Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough que busca compreender a realidade social a partir da análise do discurso como prática social. É interessante compreender o que é discurso a partir de Resende e Ramalho (2011, p.34) apud Fairclough (2001, p. 91):

³⁵ Mestranda do curso de Pós-Graduação/UFMT em Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação, Grupo de Pesquisa em Relações Raciais.



É considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade puramente individual ou reflexa de variáveis institucionais. Isso tem varias implicações. Primeiro, implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação, [...] Segundo, implica uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social: a última é tanto uma condição como um efeito da primeira (RESENDE, RAMALHO, 2011, p.34 apud FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Ou seja, o discurso se materializa em texto oral ou escrito e contextualizado pela realidade social, a prática social.

De acordo com ACD o problema de pesquisa parte na prática social, com elementos discursivos de poder, hegemonia e ideologia. E como toda relação humana é conflituosa as relações são construídas através da articulação da relação de poder, estabelecido por uma ideologia que segundo Fairclough (2003) são representações, mas podem ser legitimadas em maneiras de ação social e inculcadas nas identidades de agentes sociais. (Resende e Ramalho; 2011; p. 53).

Vale ressaltar que a hegemonia na compreensão de Chouliaraki e Fairclough (1999) apud Resende e Ramalho (2011, p.47):

Enfatiza a importância da ideologia no estabelecimento e na manutenção da dominação, pois, se hegemonias são relações de dominação baseadas mais no consenso que na coerção, a naturalização de práticas e relações sociais é fundamental para a permanência de articulações baseadas no poder.

Diante do exposto a abordagem teórico-metodológica oferece caminhos de pesquisa qualitativa e permite a análise do discurso e a compreensão dos sentidos envolvidos nos diversos textos. Para a coleta de dados, fez-se uso de entrevista com os pais, observações e registros diários das atividades educativas de sala.

CAMPO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi realizada em escola pública, localizada na periferia do município de Várzea Grande, em turma de Educação Infantil – 4 anos, no período matutino. A turma era composta de 25 crianças, dessas doze meninos e treze meninas, uma auxiliar do desenvolvimento infantil (ADI) e a professora



regente da turma. As reuniões de pais e mestres ocorriam a cada bimestre, mas o contato com os pais sempre ocorria na entrada e saída dos alunos.

A escola é considerada pela Secretaria de Educação como média (de seis a oito salas), sua estrutura não está adaptada para atender crianças de educação infantil, não tem parque, brinquedos e é a boa vontade, a criatividade e parceria da escola com os pais que faz o diferencial no atendimento.

A proposta do projeto de intervenção foi pensada por um grupo de três professoras, porém cada uma desenvolveu suas ações de acordo com a sua realidade (nível de aprendizagem, ritmo e imediatismo) e esta proposta focou a turma de educação infantil – quatro anos. O desenvolvimento metodológico foi dividido em etapas: planejamento de aula; entrevista com a família; momento de reflexão, oficina e culminância.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Para conseguir contemplar o objetivo proposto que foi compreender e intervir no processo construtivo da identidade da criança de 04 anos no ambiente escolar. Entrevistaram-se dezoito famílias das vinte e cinco presentes na turma, as outras sete, a entrevista não se confirmou por motivos como a falta de tempo da família, transferência de escola e recusa na participação da entrevista. Para preservar a identidade das famílias e das crianças os nomes usados são fictícios.

Com base na proposta do projeto de intervenção tive duas perguntas que me direcionavam a prática pedagógica: Como os discursos e comportamentos das crianças se evidenciam em relação às relações raciais? De que forma as identidades das crianças são construídas?

Como primeiro eixo norteador, focalizou-se os momentos de ludicidade, roda de conversa e as entrevistas, marcados pela prática social, emaranhados de discursos provenientes de sua vivência e interações diversas, familiar ou não.

O primeiro aspecto a considerar nas informações coletadas foi a auto declaração de cor, nenhuma criança se identificaram preta ou parda, vinte deles disseram ser branca e outros de pele mais escura, disseram ser moreno. A auto declaração fez parte de todo o processo escolar, pois através dela ia-se conseguindo observar as intervenções frente ao trabalho proposto. No primeiro momento a pergunta foi aberta, escolhiam a cor que sempre ouviram ter e que aos poucos iam se identificando. Nas atividades de pintura auto representativa as cores de lápis de cor usada era somente o denominado cor de pele (rosa clarinho), as outras cores como marrom ou preto eram ignoradas.

Inicialmente nas atividades de auto declaração a cor parda era desconhecida, e de acordo com a pigmentação mais próxima do branco, se firmavam como brancos e os de cor preta, se afirmavam moreno ou branco. No entanto, quando isso ocorria havia os colegas que os apontava como preto e era um briga, pois o sentimento de ofensa se fazia presente. Vejamos um



exemplo ocorrido na roda de conversa quando pedido para se apresentarem falando das suas características.

Carla- Tenho quatro anos (mostra nos dedos), sou branca e bonita.

Os colegas apontavam e gritavam: Você é preta e gorda.

Carla – Eu não sou nada... (chora)

De modo semelhante ocorreu na entrevista, com seus pais quando perguntado sobre cor, a mãe falou morena clara e o pai em meio ao apelo da filha que dizia branco, disse moreno. O pai tinha a mesma cor da menina (popularmente pode-se dizer moreno escuro). Quando perguntado novamente sobre a cor, sob a perspectiva dos critérios do IBGE o pai de início demonstrou não identificar com as cores, enquanto a filha insistia branca ou índio. Firme a mãe interveio dizendo fale pardo.

São situações que retratam o cotidiano social e que são materializadas pelo discurso, aqui as escolhas lingüísticas em relação à cor evidencia o universo social mais amplo, que a construção da prática social é resultado de um emaranhado de relações sociais em situações diversas.

Ou seja, a identificação da cor da pele pode-se dar de diferente maneira dependendo do contexto e da finalidade. Nesse contexto o pai teve essa postura, mas em outra situação poderá o pai ter outra postura.

Nessa perspectiva o eu vai se construindo implicitamente frente a discursos de outros, tomando o formato das ideologias, e num campo maior, hegemonicamente vai se fortalecendo.

Ao escolher ser branco e recusar ser preto pode demonstrar a omissão, a negação e ou a construção da identidade. Telles (1996) em pesquisa analisando a construção da identidade brasileira em comparação a dos americanos argumenta que ao aceitar:

Um sistema de classificação racial no qual a identidade racial do mulato (também mestiço, pardo) é uma categoria totalmente legitimada, juntamente com uma ideologia do branqueamento, que dá maior valor a uma pele mais clara, é apontado como um obstáculo à formação de uma identidade afro-brasileira. Os pardos se vêm como melhores do que, e diferentes, dos 'negros' brasileiros. (TELLES, 1996, 126)

Em suma é isso que percebemos nos fatos narrados, além de evidenciar como é forte a ideologia do branqueamento. Para tanto se faz necessário ações que mobilize os pardos para se identificarem como negros, desta forma ampliam o número de negros e de políticas voltadas para o fortalecimento deste grupo de segregados socialmente e politicamente.



Salienta-se que as crianças não tinham intimidade com a palavra parda, nem mesmo os pais quando entrevistados se mostraram familiarizados com a cor parda, porém quando confrontado entre as categorias do IBGE escolhiam ser pardos do que pretos.

Telles (1996) explica essa escolha afirmando o seguinte:

É do interesse dos pardos não se identificarem como negros, já que suas oportunidades de vida são claramente maiores e seu casamento com pessoas de pele mais clara é encorajado, aumentando as oportunidades também para seus filhos(TELLES, 1996, p.126).

O buscar pelo referencial no branco é histórico e politicamente foi marcado por políticas de exclusão e racismo. Racismo ao som da democracia racial.

Sant'Ana (2005) explica esse paradoxo remetendo-nos ao passado, argumentando que racismo é um assunto complexo e não singular do Brasil, essa prática faz parte da história da humanidade, porém no Brasil ela tomou proporções excêntricas, sendo até pouco tempo desmerecidas de racismo, com o argumento da democracia racial.

É bom lembrar que a cultura popular sobrevive aos tempos porque ela é transmitida através das gerações. E sendo o racismo um fenômeno ideológico, ele se consolida através dos preconceitos, discriminação e esteriótipos. (Sant'Ana, 2005, 45)

Outra situação semelhante aconteceu quando os alunos estavam desenhando e pintando a família, foi percebido o conversar entre duas primas, uma tocando a outra dizendo que a pintaria da cor branca, porém ela fazia muitas perguntas de confirmação da cor à prima, relacionando-a sempre a cor da sua tia. E a prima questionada sem gesticular uma palavra somente sacudia a cabeça confirmando as argumentações.

Vale ressaltar que ambas tem a mesma tonalidade de cor, a diferença estava na textura do cabelo, um dos fatores identitários dos negros. Quando o cabelo tem a textura lisa o preconceito em torno da criança é menor.

Gomes (2003) em pesquisa sobre a construção da identidade negra evidencia entre os entrevistados que o cabelo traz uma carga identitária negra marcada, e para a maioria das pessoas isso é significado de inferioridade, pois esta ligada ao feio. Esse discurso também se confirma entre os familiares e os agentes educativos do ambiente escolar que tratavam o cabelo crespo como ruim e que deveriam ficar sempre amarrado.

Reflitamos o enunciado abaixo, para percebemos como a estética corporal é usada como estigmatismo para inferiorizar e através daí firmar suas verdades.



Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. (GOMES,2003,174)

O processo de coersão vai se configurando delicadamente, sob jargão, piadas, brincadeiras, discursos do cotidiano, que se configura como costumes e atitudes sem malícia, aparentemente.

Tenhamos uma olhar crítico e clínico nas situações seguinte: Organização de atividades de socialização com foco nas parcerias das crianças sob o aspecto racial, buscando a naturalização do abraço, do trocar carinhos, do toque no cabelo, do segurar na mão sem que o preconceito e o racismo parem sobre a inocência da educação infantil.

Nos primeiros trabalhos os alunos de pele mais clara recusavam a segura na mão e estar junta das crianças de pele escura. Com os dias, as crianças de pele escura se recusavam a participar, porque sabiam que passariam por situação de constrangimento, mesmo havendo uma intenção pedagógica.

Em todo o processo se percebe a relação de poder, a estigmatização do corpo, de comportamentos e discurso de naturalização das ações preconceituosa e discriminatória baseada na cor da pele. É tão naturalizada nas práticas sociais que a criança negra vai se culpando, se omitindo, se negando a participar a se aceitar como participante mesmo sendo pessoa de direito e de capacidade igual aos que tem pele clara.

A disposição, a segurança das crianças em usar discursos para negar o outro é afirmado pelas práticas sociais. Diariamente crianças brancas vivem elogios (Que cabelo bonito! Que par de olhos lindos!), frases afirmativa, estímulos e oportunidades maiores de participação em atividades de sala e da vida social.

Para os de pele negra os elogios são diferenciados (Que engraçadinho! Bonitinha falta arrumar!). Na sala havia um garoto, que quando observava elogios em direção oposta à dele ele gritava: E eu, e eu? Insistia até receber o elogio. São mecanismos que ele encontrou pra se identificar e não se excluir. A democracia racial permite essa relação moderada, com feição de harmoniosa.

Contudo, é necessário um trabalho de intervenção pensada na base, consolidada no PPP e estendidas como ações na sala, na escola, na comunidade de forma que as crianças possam viver uma prática social em que a diferença seja uma qualidade não um problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do proposto, encontramos dificuldade em mediar situações discriminatórias e preconceituosas, porém as reflexões nos faziam criar



estratégias inesperadas, mas proposital para trabalhar a identidade negra. As crianças chegaram à conclusão que todas as famílias da sala tinham pessoas negras e não negras, e que tocar era bom, fato evidenciado em apresentações de alunos em pares.

O trabalho junto da família foi circunstancial pra despertar o olhar, o observar, a reflexão aos discursos de inferioridade e desprezo com relação ao negro na própria fala e dos que estão em seu convívio. Todos sabiam que a condição de ser negro é difícil, mas se fazer perceber negro é mais difícil, pois a consciência, e o saber de sua condição geram responsabilidade consigo mesmo e com os que estão ao seu redor.

Foi um trabalho complexo, mas produtivo. Inicialmente, muitos das crianças nos desenhos se registraram como branco ou com característica de branco, contudo nos trabalhos finais o auto desenho trazia características própria da sua imagem, o que acredito tenha contribuído para a construção da identidade.

Apesar de registrar mudanças como a aceitação e respeito às crianças de pele mais escuras e com o cabelo mais crespo, é preciso um trabalho contínuo de desnaturalização e desconstrução das relações ideológicas, permeadas pela política da desigualdade de oportunidade e acessibilidade.



AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA PROFUNDA NA PRÁTICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Bruna Laselva Hamer - brunah_bru@yahoo.com.br
Vera Lucia Messias Fialho Capellini - verinha@fc.unesp.br
Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências, Programa de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem - FAPESP

Palavras-chave: Jung. Educação infantil. Prática de ensino.

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Profunda está alicerçada na Psicologia Profunda de Carl G. Jung.

Ao se referir à escola, Jung pondera sobre sua importância no desenvolvimento da personalidade da criança, visto que é ela a intermediária entre o ambiente familiar e o mundo. A escola oferece à criança a oportunidade de se desvincular da presença dos pais, que na primeira infância é tão intensa, para dar passos importantes no caminho de sua autonomia, sendo ainda o espaço que garante a apropriação da cultura humana sem a qual as crianças continuariam inconscientes quanto a si e ao mundo em um estado de cultura que muito pouco se distinguiria dos estágios primitivos do desenvolvimento do homem (JUNG, 1995).

Todavia, restringir o funcionamento da escola à transmissão de conteúdos ignorando a realidade interior de cada ser humano pode produzir efeitos perniciosos em seu desenvolvimento. Ao desconsiderar a integralidade da criança o sistema educacional violenta a sensibilidade de muitas delas, insistindo no aprendizado de itens curriculares e se omitindo de seu papel no desenvolvimento de sua personalidade, ao que Von Franz (1996, p.165) pondera sobre a relação entre a estruturação do ego e a escola.

Byington (2003) e Saiani (2003) salientam enquanto limitações do ensino tradicional e padronizado: a imobilização dos corpos, a desconsideração dos sentidos, a predominância da lógica em detrimento das emoções, do prazer, do lúdico e da dramatização existencial, a ausência de interação grupal entre alunos e com o professor, o distanciamento com a natureza não oportunizando o desenvolvimento da criatividade. Neste sentido, faz-se preciso repensar o papel da escola.

A Pedagogia Profunda nasceu das inquietações de Céline Lorthiois. Graduada em Pedagogia, em 1983, não se submeteu ao destino de professora inconformada com a falta de “sentido” da escola. O espaço e as regras escolares eram pequenos para seus sonhos de abraçar a criança inteiramente,



atendendo a todas as necessidades e abrangendo todas as suas características.

Céline dedicou-se ao curso de especialização em Cinesiologia, no Sedes Sapientae em São Paulo, defendeu sua dissertação de mestrado em Psicologia da Educação pela PUC – SP (LORTHIOIS, 1990), aprofundou seus conhecimentos e experiência com Danças Circulares, atuou em atendimentos individuais de crianças e desenvolveu um trabalho pedagógico de caráter não formal com um grupo de crianças de 2 a 15 anos de 1997 até 2004, em Cotia - SP. Esta trajetória possibilitou a organização teórica e prática da Pedagogia Profunda. Desde 2006 ministra cursos para educadores sobre esta Pedagogia.

A partir de tais estudos e experiência tornou-se possível o delineamento de uma pedagogia que abrange o inconsciente, que, segundo Semetsky (2012, p.5), “necessariamente produzirá uma prática pedagógica ao mesmo tempo holística e inclusiva, em que a dimensão ética será incorporada e em cujos objetivos se destacará o de favorecer o desabrochar de seres humanos íntegros, sejam eles crianças ou adultos” (trad. nossa).

A Pedagogia Profunda contempla a criança enquanto singularidade, em suas múltiplas dimensões (corporal, intelectual, psicológica, afetiva, espiritual).

Diante da discrepância entre os objetivos da educação contemporânea e o projeto de *tornar-se homem* que cada criança carrega dentro de si, a Pedagogia Profunda propõe novos caminhos, pois acata um projeto educacional capaz de abranger a criança na sua totalidade, considerando seu corpo, sua mente, sua capacidade criadora, seus sonhos, sua alma: no âmbito desta Pedagogia, o currículo é a vida (LORTHIOIS, 2007, p.99).

Sua proposta não diz respeito a questões metodológicas nem técnicas de ensino voltadas aos conteúdos curriculares. Está além das questões escolares e instrucionais. Seu eixo teórico se baseia na psicologia junguiana e inclui práticas que envolvem trabalhos corporais, danças circulares e/ou outras e o trabalho com a matéria através de técnicas artesanais, trabalhos manuais, brincadeiras, jogos e confecção de brinquedos.

O contato com a matéria é considerado, na Pedagogia Profunda, como um jogo pedagógico. Este encontro simples e prazeroso com a matéria, quando não impedido, possibilita à criança firmar raízes na terra, em favor do desenvolvimento de sua consciência (LORTHIOIS, 2007).

As infinitas atividades possíveis que envolvam o brincar com a matéria estão disponíveis em espaços em que a criança escolhe livremente o que deseja realizar, como por exemplo: tecelagem, cerâmica, gesso, argila, macramê, pirógrafo, fogueiras, vela, água, além da dança, jogos e confecção de brinquedos.



O encontro com técnicas milenares (como cerâmica, tecelagem) coloca a criança em contato com um saber humano antigo e sábio, além de constituir-se também em um trabalho corporal.

O caráter espontâneo e livre das atividades dá à criança o poder de assumir seus desejos, entregar-se a atividades não intelectuais e de caráter não utilitário (em geral, tão privilegiado pela educação tradicional).

Considera-se que a formação do educador a partir de tais pressupostos ofereça subsídios para o reconhecimento das necessidades individuais de cada educando, favorecendo seu desenvolvimento integral. As contribuições da Pedagogia Profunda neste sentido são significativas e merecem a atenção dos educadores e pesquisadores.

OBJETIVOS

- Realizar uma revisão de literatura do referencial teórico que fundamenta a Pedagogia Profunda;
- Analisar a prática docente de uma professora de educação infantil em formação na Pedagogia Profunda tendo em vista a utilização dos recursos práticos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa se constitui em um estudo de caso. Participa do estudo uma professora em formação na Pedagogia Profunda. O desenvolvimento da pesquisa compreende três etapas metodológicas.

A primeira etapa se destina a revisão de literatura do referencial teórico que fundamenta a Pedagogia Profunda bases de dados Nacional (SciELO) e Internacional (Eric e Web of Science) considerando as publicações nos últimos 10 anos. Foram utilizados cinco unitermos: “Jung”, “educação”, “profunda”, “pedagogia”, “prática de ensino”.

A segunda etapa da pesquisa compreende a análise da prática docente de uma professora em formação nesta pedagogia. A professora participante desta pesquisa está em formação na Pedagogia Profunda há quatro anos e atua na Rede Municipal de Educação Infantil de um município da região metropolitana de São Paulo.

A coleta de dados do presente estudo compreendeu a caracterização do ambiente escolar, análise do Projeto Político Pedagógico e a observação da prática docente de uma professora desta escola. A caracterização do ambiente escolar foi realizada através de um roteiro de observação de indicadores da cultura inclusiva adaptado de Mendes (2002) e análise do Projeto Político Pedagógico da escola.

Quanto à observação da prática docente os instrumentos de coleta de dados foram: observação participante, entrevista e análise documental de registros da professora.



A observação ocorreu durante as aulas da professora participante da pesquisa em oito sessões no segundo semestre de 2012, tendo a duração de quatro horas cada uma.

Outro instrumento para a coleta foi a entrevista aberta. A professora foi entrevistada em todas as visitas logo em seguida à observação com o intuito de confrontar a prática observada e a intencionalidade da professora, relacionando-a aos pressupostos da Pedagogia Profunda. Pretende-se dessa maneira identificar as contribuições da Pedagogia Profunda não somente no fazer docente, mas também, no saber docente, nas reflexões e objetivos que a professora estabelece fundamentada por este referencial. As entrevistas foram gravadas em áudio para posterior transcrição e análise. A análise documental foi realizada com os registros da professora, que envolvem seu planejamento, mas também suas reflexões contendo questões fundamentais de seu processo de formação.

A terceira etapa envolve a análise dos dados coletados e suas relações com os estudos referentes à Pedagogia Profunda. A análise será realizada por intermédio da análise de conteúdo (BARDIN, 1991).

RESULTADOS PARCIAIS

A revisão de literatura envolveu a busca de cinco unitermos que foram cruzados: “Jung”, “educação”, “pedagogia”, “profunda”, “prática de ensino”, nas bases de dados *Scielo*, *Eric* e *Web of Science*, nos últimos 10 anos.

Na literatura nacional, situada na base de dados *Scielo*, a combinação entre os diferentes descritores apontou 46 resultados dentre os quais apenas 5 estão relacionados com a temática em questão.

Nas bases de dados internacionais os descritores foram traduzidos como: “C G Jung”, “education”, “pedagogy”, “profound”, “teaching practice”.

Na base de dados *Eric*, foram identificados 45 resultados, dentre os quais 6 são pertinentes. A pesquisa na base de dados *Web of Science* apontou 226 resultados, porém somente 9 são pertinentes para os critérios deste levantamento e dentre estes, dois são repetidos dos resultados da base de dados *Eric*.

Dessa maneira, o resultado do levantamento nas referidas bases de dados permitiu identificar a publicação de apenas 18 artigos na última década relacionados à utilização dos conceitos da psicologia junguiana na educação. Um dado interessante é que do total de publicações, 10 são datadas a partir de 2010. Tais constatações permitem inferir o quanto é recente esta articulação entre as áreas tornando necessária a ampliação de pesquisas.

Quanto à coleta de dados da prática da professora, até a data de submissão deste trabalho a coleta havia sido concluída, porém não o tratamento e análise dos dados. Dessa maneira, em face à precocidade do desenvolvimento desta etapa não será possível apresentar os dados de maneira sistematizada. Porém serão destacados a seguir, alguns aspectos identificados na observação da prática e entrevistas com a professora.



A turma é formada por 22 crianças entre dois e três anos de idade ingressantes na escola e possui duas auxiliares. De maneira geral identificou-se:

- Autonomia das crianças: a professora valoriza e estimula a autonomia das crianças, desde a chegada na sala de aula, a responsabilidade por guardar e separar os próprios materiais, a gestão dos conflitos pelas próprias crianças, a organização do espaço escolar, a realização de tarefas para auxiliar a professora e os colegas.

- Atenção aos interesses e pedidos das crianças: a postura da professora parece deixar as crianças à vontade para manifestarem seus interesses e pedidos em relação às atividades que, sempre que possível, são atendidos pela docente.

- Momentos livres, com menor ênfase a atividades dirigidas: em alguns momentos é possível observar a organização de atividades e rotinas de uma maneira não tão diretiva, em que a criança se sinta mais a vontade e possa escolher o que deseja fazer mediante diferentes materiais disponibilizados pela educadora.

- Organização do espaço sala de aula: a sala de aula é uma sala adaptada pela falta de espaço no prédio escolar, o que lhe confere um ambiente menos caracterizado como “sala de aula”. Os materiais ficam em prateleiras visíveis e as mais baixas acessíveis às crianças. Os brinquedos e materiais são organizados em caixas, e as crianças pareciam conhecer o conteúdo de algumas delas, tendo inclusive uma criança tomado a iniciativa de pegar uma caixa que continha o material que ela queria.

- Contato com materiais naturais: A professora tem grande interesse por este assunto, e estuda para ampliar as possibilidades de contato com a matéria para as crianças. Foram desenvolvidas atividades envolvendo água, gelo, areia, fogueira, vela, penas, flores, folhas secas, pedras.

- Uso de não-brinquedos: a professora diversifica os materiais e recursos utilizados pelas crianças valorizando a presença de não brinquedos que venham a provocar nas crianças sensações e brincadeiras diferentes e, por vezes, irreverentes.

- Predominância de atividades externas à sala de aula: Os espaços externos da escola foram muito utilizados pela professora e alunos, em especial, tanque de areia e parque. Havia na escola uma área lateral, um corredor com cerca de 1,50m de largura, com algumas árvores, que não fazia parte dos espaços utilizados regularmente pelas professoras e alunos, porém esta professora passou a frequentar este espaço, nomeado de “floresta” por ela e pelas crianças, ampliando assim o contato das crianças com a natureza e diversificando os espaços do ambiente escolar.

- Contato com crianças de outras turmas: a professora tinha uma parceria forte com a professora da turma de crianças de três anos e estas turmas se encontravam quase que diariamente em atividades externas. Houve atividades com uma turma de cinco anos também. O contato entre crianças de



diferentes idades enriquece a vivência e favorece novas experiências, além da relação com outro educador.

- Regras e gestão de conflitos: foram observados pouquíssimos conflitos entre as crianças, quando ocorriam a postura da professora era de muita naturalidade, sem agir de forma repreensiva, mas sempre conversando e estabelecendo as regras a partir das situações vividas, sem ter uma lista de regras combinadas previamente. Esta atitude parecia tornar as regras muito apropriadas pelas crianças, sem a necessidade de repetições insistentes ou repreensões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, ainda em desenvolvimento, está em etapa de análise de dados. Porém, o levantamento bibliográfico já evidencia a atualidade desta temática e os desafios para que pesquisadores aprofundem o conhecimento emergente visando melhores condições de aprendizagem e de subsídios para a formação de educadores.

O contato com a prática da professora com formação em Pedagogia Profunda já apresenta algumas características que a distinguem dos padrões presentes na educação regular, agregando a dimensão artística e do contato com a natureza como essencial ao processo educacional, visando o atendimento das necessidades singulares de cada aluno e, conseqüentemente, privilegiando a diversidade no contexto escolar.

Ao buscar identificar quais contribuições a Pedagogia Profunda pode oferecer à prática do professor considera-se esta pesquisa relevante, pois pretende-se apresentar uma possibilidade de minimizar uma lacuna no conhecimento científico relacionado a práticas educativas que ampliem a cultura inclusiva no cotidiano escolar.



QUANDO O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL É UM HOMEM... DISCUTINDO GÊNERO E SEXUALIDADE NAS REPRESENTAÇÕES DE FORMANDOS EM PEDAGOGIA

Claudionor Renato da Silva³⁶.
Ana Cláudia Bortolozzi Maia³⁷.

RESUMO

A educação infantil nos últimos anos tem sido um campo vasto de pesquisas nas áreas da educação e da psicologia. Esses estudos têm procurado dar uma visibilidade maior à formação e à atuação docentes, em que seja articulado o educar, o brincar e o cuidar, focando, essencialmente, a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança pequena. Objetiva-se pesquisar as concepções de professores e professoras em formação em um curso de pedagogia de uma escola privada do interior de São Paulo quanto à presença de um professor homem na educação infantil, por meio da aplicação de um questionário semi-estruturado. Almeja-se com os resultados esclarecer se há resistências nas concepções sobre a profissão professor, quando se trata de homens atuarem na educação infantil e que implicações isso pode ter na construção da sexualidade de crianças.

Palavras-chave: Sexualidade. Gênero. Educação Infantil. Homens. Infância.

WHEN THE PROFESSOR OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION IS A MAN ... GENDER AND SEXUALITY IN DISCUSSING REPRESENTATIONS OF TRAINEES IN PEDAGOGY

ABSTRACT

The childhood education in recent years has been a vast field of research in the areas of education and psychology. This studies have searched to give visibility ground to the education and practice teachers, as it is articulated the educate, playing and caring, focusing mainly, learning and the integral development of childrens. Thus, objective research the conception of teachers gents and

³⁶ Doutorando em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil. Pedagogo. Agência de Financiamento: CAPES - Bolsa Doutorado. E-mail: claudionorsil@gmail.com

³⁷ Doutora em Educação, Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista, Bauru-SP, Brasil. Professora da Pós-Graduação em Educação Escolar, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, Brasil. Líder do Grupo "Sexualidade, Educação e Cultura"- GEPESEC. E-mail: aclaudia@fc.unesp.br



women in education the pedagogy course the private school of country the São Paulo as presence of the teacher man in childhood education through of question application. Long for with results clarify if all about teacher profession when treat of mans in action at childhood education and what implication this can in a construction of sexuality of childrens.

Keywords: Sexuality. Gender. Childhood Education. Mens. Childhood.



LUDICIDADE E CORPO: qualidade de vida em educação infantil

Daniela Arroyo Fávero Moreira³⁸
Marcia Cristina Argenti Perez³⁹
Andreza Marques de Castro Leão⁴⁰

RESUMO

Este artigo se caracteriza como uma revisão bibliográfica e tem por objetivo discutir aspectos relacionados ao corpo e ludicidade no contexto da Educação Infantil numa perspectiva inclusiva. Para tanto, refletimos acerca das atividades corporais como possibilidades e a ludicidade como meio para atender às diversidades dos alunos e suas potencialidades, na busca da construção do conhecimento e na qualidade de vida das crianças. Refletimos, no texto, sobre o corpo como meio de expressão e aquisição de conhecimentos, por meio de um fazer pedagógico pautado na interação e na contextualização da educação das crianças. Na sequência, discutimos sobre as práticas na Educação Infantil; em seguida, evidenciamos aspectos relacionados a sexualidade, aos jogos e brincadeiras, destacando a necessidade de uma prática pedagógica contextualizada e da formação continuada na busca de soluções. Expomos também algumas ideias e posicionamentos acerca da qualidade de vida na Educação Infantil e finalizamos o texto apresentando algumas considerações sobre os estudos analisados.

Palavras chaves: Educação Infantil. Qualidade de Vida. Ludicidade.

ABSTRACT

This article is characterized as a literature review and aims to discuss aspects related to the body and playfulness in the context of early childhood education an inclusive perspective. To this end, we reflect on the activities and playfulness

38Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: danielaarroyo07@hotmail.com

2Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.

3Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, e.mail: andreza_leao@yahoo.com.br



body as possible as a means to meet the diversity of students and their potential in the pursuit of knowledge construction and the quality of life of children. Reflected in the text on the body as a means of expression and acquisition of knowledge, through a pedagogical practice founded on the interaction and contextualization of children's education. Following, we discuss practices in kindergarten; then evidenced aspects related to sexuality, games and jokes, underscoring the need for a contextualized pedagogical practice and continuing education in the search for solutions. Also expose some ideas and attitudes about the quality of life in kindergarten and finalized the text presents some considerations on the studies analyzed.

Keywords: Early Childhood Education. Quality of Life. Playfulness



A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Liliane Campos Stumm
Aline Berto
Lidiane Faustino Dias
lilianefono@yahoo.com.br

Palavras-chave: Música. Educação Infantil. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A música é uma linguagem que comunica sensações, sentidos e está presente em diversas situações, dessa maneira as atividades musicais realizadas na escola não visam a formação de músicos, e sim, por meio da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser. A criança, por sua vez, precisa ser sensibilizada para o mundo dos sons, pois quanto maior for sua percepção para o mesmo, mais ela descobrirá as suas qualidades, sendo importante exercitá-la desde muito pequena, para o desenvolvimento de sua memória e atenção, assim, deve-se aproveitar esta tão rica atividade educacional dentro das salas de aula. Além de a música ser uma ferramenta que contribui para a formação integral do ser humano, ela favorece oportunidades do indivíduo desenvolver sua própria autonomia, criatividade, criticidade e aquisição de novos conteúdos. (GONÇALVES e col., 2009).

A escola, enquanto espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com a música. Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas se possível também de origens diversas, como, de outras comunidades, de culturas de diferentes, como: folclore, música popular, música erudita e outros. As atividades musicais nas escolas devem partir do que as crianças já conhecem, e se desenvolvendo dentro das condições e possibilidades de trabalho de cada professor.

Segundo Brito (2009), a música é um dos fatores de maior importância para o despertar dos sentidos, que são o elo de conexão entre o ser humano e o mundo a sua volta. Despertar esses sentidos na criança é particularmente importante, já que é nessa fase que ela está descobrindo o mundo, sendo uma das principais formas de expressão e comunicação, além de transmitir a cultura, a história e identidade social a que pertence.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional (RCNEI), a música é uma linguagem, um instrumento de auxílio no desenvolvimento infantil,



possibilitando o desenvolvimento da comunicação, expressar sensações, sentidos, pensamentos, sensibilidade, raciocínio e expressão corporal em várias situações do cotidiano (BRASIL, 1998).

Diante do objeto do estudo, tem-se como problema de pesquisa a seguinte formulação, percebe-se que em todo o ensino há necessidade de uma mudança com relação à utilização da música na Educação Infantil. Em algumas situações ela é utilizada em fins de higiene, hora do lanche, comemorações cívicas, em outras situações a música nem aparece no planejamento como ela deveria ser explorada. É preciso salientar que música na Educação Infantil significa o trabalho com linguagem musical, exploração dos sons, resgate cultural, repertório musical da infância, conhecimentos esses que não necessitam formação específica (musical) do educador, não visando também a formação de músicos, e sim, por meio da vivência e compreensão da linguagem musical, propiciar a abertura de canais sensoriais, facilitando a expressão de emoções, ampliando a cultura geral e contribuindo para a formação integral do ser (BELLOCHIO e FIGUEREDO, 2009).

O objetivo do presente estudo foi verificar o conhecimento de professores sobre a importância da música na Educação Infantil.

A Metodologia utilizada foi um questionário investigativo contendo 5 questões abertas, entregue aos participantes juntamente com o termo de consentimento. Para serem preenchidos pelos mesmos. A pesquisa ocorreu em 2 escolas municipais da cidade de Agudos, SP, uma localizada na região central e outra na periferia, com professores que lecionam para crianças do maternal ao jardim II.

Foi solicitada a autorização da secretária da educação da cidade e das diretoras das escolas sorteadas para a realização da pesquisa, participando 20 professoras. A coleta de dados envolveu a aplicação do questionário com cinco questões abertas, que foram respondidas graficamente. O mesmo foi construído sob a luz de conceitos desenvolvidos com base nos autores estudados, no percurso acadêmico e na construção deste estudo.

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa e quantitativa. O referencial teórico adotado para averiguação foi a Análise do Conteúdo (BARDIN, 1970), por meio da categorização, que possibilitou verificar a explanação que as professoras possuem sobre a importância da música na Educação Infantil. Ao analisar os questionários buscou-se localizar os conjuntos de ideias que se apresentaram nas respostas, que foram agrupadas em categorias que emergiram do mesmo tema e ideia.

DISCUSSÃO

Inicialmente o questionário buscou informação sobre a importância da música na Educação Infantil, sendo que para análise das respostas foi necessário categorizá-las em: oralidade; cognitivo (cultura, aprendizagem, imaginação, criatividade, interação); psicossocial (afetividade, expressividade, integração, socialização); e psicomotricidade (ritmo, esquema corporal).



Entre as repostas, 9 professoras citaram que a música é importante na Educação Infantil pois contribui no desenvolvimento da oralidade. 12 responderam que a música desenvolve o cognitivo, 7 destacaram o psicossocial e, 5 a importância da música com relação a psicomotricidade.

Os dados encontrados, no nosso estudo, vêm de encontro com os apontados por vários autores estudados (CHIARELLI, 2005; NOGUEIRA, 2003; VALLIM, 2003; BRITO, 2003; ONGARO, SILVA E RICCI, 2006) que destacam a importância da música para o desenvolvimento da expressão vocal (da oralidade), cognitivo, psicomotor e psicossocial.

Quanto à utilização da música na sala de aula, em quais momentos e com que frequência é utilizada, verificamos que todas as professoras afirmaram usá-la, porém precisamos subdividir as repostas em duas categorias, ou seja, se elas utilizam a música de forma recreativa ou direcionada à aprendizagem. Entre as repostas obtidas, 15 apontaram trabalhar de maneira recreativa, apenas 3 afirmam trabalhar com música direcionada a aprendizagem, e 1 professora não especificou como utilizava a música na sala de aula.

Analisando as informações obtidas e relacionando com o que encontramos na literatura, é possível afirmar que a maioria das professoras da Educação Infantil das escolas pesquisadas (79%) trabalham a música em sala de aula voltada à recreação e não dão o valor merecido à música como área de conhecimento, com conteúdos práticos e integrando à outras disciplinas.

Com relação a presença de um projeto de música na escola verificamos que, 12 professoras responderam não ter nenhum projeto, e apenas 6 alegaram já ter trabalhado, valendo ressaltar que as professoras com repostas afirmativas correspondiam ao projeto desenvolvido em anos anteriores ao momento da pesquisa.

Encontramos na literatura que a Lei Federal nº 11.769 aprovada em 18 de agosto de 2008, determina o uso da música na escola, acrescentando o seu caráter obrigatório, com o objetivo de reconhecer os benefícios que o ensino da música proporciona para o desenvolvimento social das crianças. Sobretudo, não é o que acontece nas duas escolas pesquisadas.

Com relação aos aspectos que a música promove no desenvolvimento da criança, verificamos que as categorias temáticas que emergiram foram: cognitivo, psicossocial e psicomotricidade. Os resultados apontaram que: 9 professoras referiram o aspecto da oralidade, 10 citaram cognitivo, 11 psicossocial e 15 psicomotor. Porém, ainda podemos analisar esta questão, pontuando que mesmo as professoras apontando um aspecto que a música desenvolve nas crianças, elas ainda não demonstraram ter conhecimento sobre todos os aspectos, ou seja, dentre as 18 professoras entrevistadas, 2 responderam apenas 1 aspecto, 7 destacaram 2, 7 professoras colocaram 3 e apenas 2 apontaram os 4 aspectos.

Segundo Nogueira (2003) a prática musical, seja no aprendizado de um instrumento musical ou apenas pela apreciação ativa, potencializa a aprendizagem cognitiva, principalmente, no campo do raciocínio lógico, da memória, do espaço e do raciocínio abstrato, ao mesmo tempo em que a



música promove diversos estímulos, ela possui um caráter relaxante que possibilita a absorção de informações levando à aprendizagem.

Saraiva e Pereira (2010) apontaram a grande influência sobre o desenvolvimento do cérebro e, conseqüentemente, o trabalho com a música tem grande produtividade com relação à cognição, considerando o funcionamento cerebral.

Quanto ao motivo da implementação da Lei nº 11.769/2008 que torna obrigatório o ensino da música na educação básica. Ao analisar as respostas, verificamos que as professoras que participaram deste estudo não têm conhecimento sobre esta lei, ou seja, não sabem o porquê da obrigatoriedade do ensino da música nas escolas. Contudo, o objetivo desta lei é reconhecer os benefícios da música e valorizá-la como área de conhecimento pelo seu potencial para o desenvolvimento integral do ser humano.

A partir dos resultados deste estudo, verificamos a dificuldade das professoras pesquisadas com relação ao trabalho com a música em sala de aula. Segundo Bellochio e Figueredo (2009) há a necessidade dos professores em adquirir conhecimentos básicos sobre música.

A dificuldade dos professores em trabalhar com música também foi apontado por Queiroz e Marinho (2006), que verificaram que os docentes estudados tiveram grande dificuldade em transpor para a sua realidade propostas efetivas de educação musical que muitas vezes adquirem nos livros, em cursos e na própria oficina. Os autores verificaram também, que muitos profissionais ainda acreditam que trabalhar a letra das músicas e realizar atividades de relaxamento, expressão corporal seriam práticas suficientes para uma proposta educativa da música nas escolas.

Cabeças (2010) aponta que apesar de um conhecimento básico sobre o que é a musicalização, essa disciplina não tem sido tão valorizada dentro das instituições de Educação Infantil, fazendo-se necessário repensar as práticas, buscando uma formação adequada para que se possa alcançar um trabalho verdadeiramente significativo para os alunos desta faixa etária.

Concluiu-se que, até o momento, as professoras das escolas pesquisadas não estão trabalhando a música como um instrumento de auxílio no trabalho pedagógico, ou seja, muitas delas usam a música em situações recreativas não a valorizando como requisito fundamental para a formação integral do ser humano.



IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



ENSINO FUNDAMENTAL MUNICIPAL: do fundef ao fundeb

Mariana Padovan Farah Soares⁴¹
Mayara Faria Miralha⁴²
Elba Geovana de Sousa Pinto⁴³
Silvio Cesar Nunes Militão⁴⁴

RESUMO

Em consequência da criação/implantação do FUNDEF, aliada às medidas adotadas em nível estadual paulista, um acelerado e generalizado processo de municipalização do ensino fundamental foi deflagrado no Estado de São Paulo a partir da segunda metade da década de 1990, cujas decorrências foram consideráveis na múltipla e díspar realidade municipal apresentada por tal Estado da Federação. Vigente desde 2007, o FUNDEB passou a suscitar, então, novas pesquisas acerca do comportamento do referido processo no âmbito do território paulista no contexto de sua vigência. O presente trabalho, decorrente de uma pesquisa maior realizada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Municipal (GEPEM) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, teve como objetivo precípuo analisar a operacionalização, a evolução e os desdobramentos do processo de municipalização do ensino fundamental levado a efeito pelo município de Álvares Machado, no contexto de vigência da política de Fundos (FUNDEF-FUNDEB) para o financiamento da educação pública brasileira. Para tanto, o trabalho em tela – de natureza qualitativa – valeu-se de levantamento e análise bibliográfica e documental acerca da temática em foco. Inicialmente, apresenta uma breve caracterização geral do município contemplado pelo estudo. Na sequência, os resultados da pesquisa demonstram que/como “o processo” de municipalização do ensino fundamental levado a efeito por Álvares Machado, por força do FUNDEF, apesar de seguir algumas tendências gerais verificadas no conjunto dos municípios paulistas (como a adesão municipal motivada pelo enfoque economicista e a municipalização materializada via convênio de parceria com a SEESP), diferencia-se por outras características marcantes (municipalização de todo o ensino fundamental – ciclos I e II – e adoção de sistema apostilado de ensino privado para tal etapa escolar).

⁴¹ Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista Programa Renove/PROPe.

⁴² Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista PIBIC/CNPq.

⁴³ Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista PIBIC/Reitoria.

⁴⁴ Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.



Palavras-chave: Ensino Fundamental. FUNDEF. FUNDEB. Municipalização.

ABSTRACT

As a result of the creation / introduction of FUNDEF, associated to measures adopted at São Paulo State, a fast and widespread process of municipalization of primary education was broken out in São Paulo from the second half of the 1990s on, whose consequences were considerable in multiple and disparate municipal reality presented by such State of the Federation. Effective since 2007, FUNDEB has raised new researches about the behavior of that process within São Paulo State in the context of its validity. This work, as a result of a larger research conducted within the Municipal Group for Research and Education (GPEM) of the Faculty of Science and Technology, UNESP / Campus Presidente Prudente, had as main objective to analyze the operation, evolution and developments of the municipalization of primary education carried out by the municipal district of Álvares Machado, in the context of the effectiveness of the Funds policy (FUNDEF-FUNDEB) for the funding of public education in Brazil. Therefore, the work on screen – on a qualitative basis- was based on a survey and bibliographic and documental analysis about the theme in focus. First, it presents a brief general characterization of the municipality covered by the study. Next the results of the research show that and how "the process" of municipalization of primary education carried out by Álvares Machado, under FUNDEF, despite following some general trends observed in all the counties (as municipal membership driven by economic approach and municipalization materialized through a partnership agreement with the SEESP), differentiates itself from other striking features (municipalization of the entire school - cycles I and II - and the adoption of private educational booklet learnship system for such educational stage).

Keywords: Elementary School. FUNDEF. FUNDEB. Municipalization



ENSINO FUNDAMENTAL APOSTILADO: a visão dos profissionais do magistério

Silvio Cesar Nunes Militão⁴⁵
Mariana Padovan Farah Soares⁴⁶
Damaris Caroline Quevedo de Melo⁴⁷
Ana Paula Mendes da Silva⁴⁸

RESUMO

A adoção de sistemas apostilados de ensino privados pelas administrações municipais configura-se como uma recente e crescente tendência no âmbito do Estado de São Paulo, fortemente impulsionada pelo contemporâneo processo de municipalização do ensino fundamental. O estudo proposto teve como objetivo precípua identificar e analisar a concepção dos profissionais do magistério de uma escola municipal de ensino fundamental de Álvares Machado/SP, município pertencente à região supracitada, sobre a adoção e implantação do sistema apostilado de ensino privado, a fim de desvelar suas razões, características e seus desdobramentos. Para tanto, a investigação em tela – de natureza qualitativa – se valeu dos seguintes procedimentos metodológicos para coleta de dados: pesquisa bibliográfica acerca da temática e realização de entrevistas semiestruturadas com 12 sujeitos. Corroborando os achados de outros estudos, os resultados da pesquisa realizada demonstram que a adoção de sistema apostilado de ensino no município estudado foi motivada pela precariedade/falta de experiência municipal para responder às novas e crescentes demandas educacionais assumidas e ocorreu à revelia da opinião/anuência dos profissionais do magistério. Os resultados mostram, também, que da consolidação de tal parceria público-privada decorrem consequências indesejáveis para a educação/escola pública, tais como: aquisição e utilização de material didático com fragilidades conceituais e pedagógicas; ônus aos cofres públicos pela situação de duplo pagamento por materiais didáticos (apostilas e livros didáticos); formação continuada de professores em desacordo com o que vem sendo recomendado pela literatura especializada; e padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares, com a correspondente restrição da autonomia escolar e docente. Por fim, revela a majoritária preferência dos sujeitos da pesquisa pelo uso do livro didático em detrimento do material apostilado de ensino que, na visão dos profissionais do magistério “engessa” o trabalho pedagógico do professor.

Palavras-chave: Sistema apostilado de ensino. Ensino fundamental.

⁴⁵ Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.

⁴⁶ Discente de Pedagogia da FCT-UNESP. Bolsista Programa Renove/PROPe.

⁴⁷ Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino/PROGRAD.

⁴⁸ Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Aluna colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD.



Profissionais do magistério.

ABSTRACT

The adoption of systems of private education by municipal administrations is configured as a recent and growing trend in the context of the State of São Paulo, strongly driven by contemporary municipality of elementary school. The proposed study aimed to easing identify and analyze the design of the professionals in the teaching of a municipal elementary school of Álvares Machado/SP, municipality belonging to the above county, on the adoption and deployment of system of private education, in order to unveil its reasons, characteristics and their repercussions. For both, the research on canvas - of a qualitative nature - if it was worth it for the following methodological procedures for data collection: bibliographic research about the theme and execution of semi-structured interviews with 12 subjects. Corroborating the findings of other studies, the results of research have demonstrated that the adoption of system of education in the municipality studied was motivated by a precarious/lack of municipality experience to respond to new and growing educational demands assumed and occurred without the opinion/consent of the professionals of the mastership. The results show, also, that the consolidation of such public-private partnership are undesirable consequences for education/public school, such as: acquisition and the use of didactic material weaknesses with conceptual and pedagogical; burden the coffers for the situation of double payment by didactic materials (publications and textbooks); continuing education of teachers in disagreement with what is being recommended by the specialized literature; and standardization/homogenization of content and curriculum, with the corresponding restriction of school autonomy and teacher. Finally, it reveals the majority preference of the research subjects by use of the textbook to the detriment of booklet learnship material of teaching that, in view of the professionals of the mastership "stifles" the educational work of the teacher.

Keywords: Education systems. Basic education. Professionals of the mastership.



ANÁLISE DE COMPREENSÃO DE TEXTO ESCRITO EM LÍNGUA INGLESA COM BASE EM GÊNEROS (BIOGRAFIA)

Alinne da Silva Rios⁴⁹

RESUMO

Tudo o que fazemos linguisticamente está inserido em um ou outro gênero. O ensino de leitura em LE baseado em gêneros busca desenvolver capacidades de linguagem e construir estratégias de aprendizagem. Considerando a noção bakhtiniana (1997) de gêneros e a perspectiva dos estudos de Schneuwly e Dolz (2010), este artigo tem como objetivo analisar uma atividade de leitura presente em um material didático para o 9º ano do Ensino Fundamental, contemplando o gênero da biografia. O material em análise se propõe, em suas orientações metodológicas, a ensinar a LE por meio dos gêneros. Ao fim da análise, percebe-se que esta proposta se cumpre em partes: utiliza-se o gênero como instrumento de ensino mais estrutural que da leitura em si. O aluno se envolve mais com a verificação de conteúdos, reconhecendo informações e não construindo sentido, o que é essencial no ensino da leitura por meio desta abordagem. Este artigo oferece ainda possibilidades de atividades, focalizando o ensino de LE por meio dos gêneros e com base nas propostas de trabalho de projetos político-pedagógicos para o ensino de línguas especificados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de LE. Gêneros textuais. Leitura.

ABSTRACT

Everything we do linguistically is in one or another genre. Teaching reading in FL based in genres aims to develop language capabilities and build learning strategies. Considering Bakhtin's (1997) understanding of genres and the study of perspectives by Schneuwly and Dolz (2010), this article intends to analyze a reading activity from an *Ensino Fundamental* 9th grade class book, about biography genre. The material analyzed proposes in its methodological guide to teach English as a Foreign Language based on genres. By the end of the analysis, this proposition is fulfilled in parts: the genre is a teaching instrument

⁴⁹ Especialista no Ensino de Línguas pela Universidade do Sagrado Coração – USC – Bauru.

Professora de Educação Infantil bilíngue; e-mail: alinnerios@hotmail.com.



used more for the structure than for the reading itself. The students are engaged in verifying content and recognizing information and are not building meaning, what is essential in learning reading based on this approach. Also, this article offers some possibilities presenting activities which focus on EFL teaching through genres and based on the political-pedagogical propositions for Language Teaching specified in the National Curriculum Standards (PCN).

Keywords: EFL teaching and learning. Text genres. Reading.



DESAFIOS E OPORTUNIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Catia Silvana da Costa⁵⁰

RESUMO

O trabalho com o ritmo, a expressão corporal e a dança consistem em ensaios para se apreender e compreender, minimamente, o encanto do movimento humano. Assim, o ritmo, a expressão e a dança são apresentados como desafios a serem superados pelos professores, os quais devem se conscientizar da magnitude desses conteúdos pelas suas amplas possibilidades de compreensão e de fascinação no desenvolvimento das atividades, não os visualizando unicamente como obrigações curriculares. Os objetivos do presente trabalho, de natureza qualitativa e classificado como narrativas escritas, consistiram em: justificar o trabalho com atividades rítmicas e expressivas na Educação Física escolar; descrever trabalhos já realizados e a realidade escolar, destacando os desafios e as oportunidades para o desenvolvimento do conteúdo; mapear algumas divergências e convergências entre o referencial teórico e metodológico sugerido por Roble (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) e a Proposta Pedagógica Curricular de Educação Física (PPP-EF) (SÃO PAULO, 2011) da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP); e, apresentar possibilidades metodológicas para a construção de atividades envolvendo o ritmo, a expressão e a dança. Os dados foram coletados por meio dos registros de uma professora de Educação Física atuante no Ensino Fundamental I (autora deste estudo) referentes aos desafios e às oportunidades para o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas na escola. A análise dos dados efetivou-se mediante o confronto das situações de aprendizagem apresentadas com o referencial teórico e metodológico para o tratamento pedagógico do ritmo, da expressão corporal e da dança na escola. Os resultados demonstraram a relação direta dos desafios com a perspectiva da Educação Física na escola como um fato passível de transformação. Já as oportunidades se refletem mediante possibilidades para o desenvolvimento de atividades rítmicas e expressivas segundo situações corriqueiras das aulas e do cotidiano dos alunos. Conclui-se que o trabalho com atividades rítmicas e expressivas na escola pode e deve ser desenvolvido em todas as suas dimensões, por meio da ponderação pela presença do ritmo, da expressão corporal e da dança em todas as formas de manifestações humanas, no qual o *Se-movimentar* dos alunos seja utilizado como meio de

⁵⁰ Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos. Especialista em Educação Física pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas. Docente de Educação Física para o Ensino Fundamental I pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEESP), Piratininga. Contato: <catiacosta.ef@gmail.com>



expressão, comunicação e criação, cuja prática seja libertadora de sentimentos e emoções, reflita sobre as manifestações culturais locais (*cultura de movimento*) e transforme-se em linguagem social.

Palavras-chave: Atividades rítmicas e expressivas. Educação Física escolar. Ensino Fundamental I.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES FOR DEVELOPMENT OF RHYTHMIC AND EXPRESSIVE ACTIVITIES PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOLS

ABSTRACT

Working with the rhythm, the body language and consist of dance rehearsals to learn and understand, minimally, the charm of human movement. Thus, rhythm, expression and dance are presented as challenges to be overcome by teachers, who must be aware of the magnitude of such content for its wide possibilities of understanding and fascination in the development of activities, not only as the viewing curricular obligations. The objectives of this study, qualitative in nature and classified as written narratives, consisted of: justify working with rhythmic and expressive activities in Physical Education; describe work already done and the school reality, highlighting the challenges and opportunities for the development of content ; map some differences and similarities between the theoretical and methodological framework suggested by Roble (2012a; 2012b; 2012c; 2012d; 2012e) and Pedagogical Curriculum for Physical Education (PPP-EF) (SÃO PAULO, 2011) Secretariat State of Education of São Paulo (SEESP) and present methodological possibilities for building activities involving rhythm, expression and dance. Data were collected through the records of a Physical Education teacher active in Elementary Education I (the author of this study) related to the challenges and opportunities for developing rhythmic and expressive activities at school. Data analysis was accomplished by comparison of learning situations presented with theoretical and methodological framework for the pedagogical treatment of rhythm, body language and dance in school. The results showed a direct relationship with the perspective of the challenges of physical education in school as a fact capable of transformation. Have the opportunity to reflect upon the possibilities of developing rhythmic and expressive activities seconds everyday situations as lessons and daily life of students. We conclude that working with rhythmic and expressive activities in school can and should be developed in all its dimensions, by weighting the presence of rhythm, body language and dance in all forms of human manifestations, in which the *If students move-is* used as a means of expression, communication and creation, whose practice is liberating feelings and emotions, reflect on the cultural sites (*cultural movement*) and turn into social language.



Keywords: Rhythmic and expressive activities. Physical Education. Elementary School.



CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Isabela Vettori Pereira da Cruz
(UNIOESTE/PIBID/CAPES/MEC, isabela.vettori@hotmail.com)
Jessica Storch
(UNIOESTE/PIBID/CAPES/MEC, jestorch@hotmail.com)
Cléria Maria Wendling
(UNIOESTE/PIBID/CAPES/MEC, cmwendling@uol.com.br)

Palavras-chave: Contação de história. Formação de professores. Ciclo de Alfabetização.

INTRODUÇÃO

Este resumo tem como intenção apresentar a dinâmica do grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia que participam Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) – Cascavel –PR. As atividades realizadas na escola são compostas de participação na docência, ação de docência e projetos de curta duração e são agrupadas em ciclos investigativos ativos compostos por planejamento, ação, observação e reflexão.

A observação é feita com registros sistemáticos em diário de bordo servindo de apoio para a reflexão sobre a prática em busca do reconhecimento de seus fundamentos, contradições e resultados. Neste relato, apresentamos a oficina de contação de histórias realizada em novembro de 2012 para alunos de primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

Compreendemos a contação de histórias uma atividade estimulando aos alunos no sentido de incentivar a leitura. É um instrumento no qual o aluno desenvolve a linguagem e o senso crítico sobre a realidade. Os contadores de história são os que levam o sonho as crianças, fazem as crianças se emocionarem e levam fantasia para dentro da sala de aula. Uma boa história encanta, no entanto uma boa história contada de maneira encantadora fascina qualquer pessoa, criança e adulto.

A contação da história com encenação é um meio lúdico de trabalhar a leitura e a escrita despertando a curiosidade para a leitura de livros de literatura infantil. A atividade possibilitou a reflexão sobre sua importância da literatura infantil na escola, sobre os elementos que compõem a docência tais como conhecimento artístico e cultural, tomada de decisão, organização do trabalho pedagógico, envolvimento com a escola como um todo entre outros.

OBJETIVO



Apresentar os resultados de atividades realizadas no ciclo de alfabetização pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, relatando e analisando o projeto de curta duração Contação de Histórias Infantis.

METODOLOGIA

Na medida em que fomos inseridos na realidade escolar e participando das atividades da escola durante um ano inteiro nosso grupo de bolsistas avaliou a importância de incentivar a leitura e a escrita dos alunos fazendo uso da contação de histórias infantis com encenação.

O planejamento consistiu na seleção de histórias para a apresentação nas duas escolas. A partir várias leituras realizadas no grupo as histórias escolhidas foram O sanduiche da Maricota (GUEDES, Avelino, 1991), Uxa Ora Fada Hora Bruxa (ORTHOF, Sylvia, 2001), A Casa Sonolenta (WOOD, Audrey 2009), O Grande Rabanete (BELINKY, Tatiana, 2002), A verdadeira História dos Três Porquinhos (SCIESZKA, Jon, SMITH, Lane, 2007). São histórias que levam um significado importante para a vida dos alunos fazendo-os refletir sobre a realidade vivida por eles.

Depois deste momento de escolha das histórias, passamos a ensaiar as encenações das histórias que seriam contadas, compreendendo que a dramatização deveria utilizar de recursos como de alteração do tom de voz, de expressão corporal, do manuseio dos fantoches, etc. Foi por meio das narrativas orais, da encenação dos personagens das histórias - com um figurino elabora exclusivamente para realizar a contação, da preparação do espaço como um cenário, que buscamos levar a realidade da história literária para os alunos.

Para toda a elaboração da preparação dos objetos que deveriam ser representados na contação foi demandado certo tempo, alguns objetos foram confeccionados em EVA e o figurino feito de TNT para que desta maneira pudessemos encantar as crianças.

Com toda a preparação dos cenários, figurinos e ensaios para entonação da voz no momento em que demandava um suspense, uma surpresa (...) fomos para a escola para apresentar as histórias aos alunos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A contação de história proporciona de uma forma divertida, uma sadia ocupação, e desperta a curiosidade na busca das ideias para a criança. Ao divertir estimula a imaginação aguçando o interesse a novas leituras.

De acordo com Coelho (1993, p.44) quando as crianças têm contato com bons textos literários se colocam no lugar dos personagens dos contos de fadas. Essas experiências além disso, segundo o mesmo autor a contação de histórias desperta a imaginação e estimula a expressão de idéias melhorando o uso da linguagem e do entendimento sobre sentimentos e situações da vida.



Sendo assim, podemos notar o quanto a arte de contar histórias é importante na infância. A contação de histórias faz-se necessária, pois transforma o momento lúdico da leitura em uma mistura de aprendizagem e satisfação onde é possível conhecer o novo, é um momento de descoberta e realização para a criança.

Contar história de uma maneira divertida de estímulo a leitura, aumenta o interesse por novas leituras. “Porque para formar grandes leitores críticos não basta ensinar a ler. É preciso ensinar a gostar de ler. [...] com prazer, isto é possível, e mais fácil do que parece” (VILLARDI, 1997, p. 2). Aumentando a aprendizagem da criança constituindo-se numa proposta interdisciplinar que assegura a interação de todos os conteúdos.

A contação de história propicia um ensino interdisciplinar, ou seja, permite a interação de todas as disciplinas: Matemática, Ciências, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, pois a história bem escolhida e planejada permite trabalhar muitos conteúdos, favorecendo a formação da criança, e aumentando a aprendizagem.

Pautando-se em ABRAMOVICH, (1995, p. 17) é por meio da história que conseguimos descobrir outros lugares, descobrir outros tempos, jeitos de ser e de agir, percebendo outra ética, e outra ótica sobre as coisas da vida. Assim através de uma história podemos saber mais sobre geografia, filosofia, história, sociologia, sem ter cara de aula e nem ao menos saber o nome disso tudo.

Ao nos envolvermos na atividade de contação de história podemos perceber o quanto essa atividade é importante, pois além de prepará-la enquanto atividade, também buscamos justificá-la pedagogicamente. Entendemos que ela auxilia tanto nas atitudes sociais da criança, como na formação de futuros leitores. Vimos que para contar história é necessário exercitar uma voz fluente e com entonação, mudar o tom durante a exposição, buscar se expressar com o corpo, se deixar levar pela história. É necessário produzir gestos e reações capazes de expressar o que palavras apenas não conseguem, ou seja, contar história é fazer arte. Uma história bem contada jamais é esquecida, ela fica na memória.

De acordo com ABRAMOVICH, (1995, p. 16), contar história é lindo e também considerado uma arte, pois contar história é que equilibra o que foi ouvido com o que é sentido, é o uso harmônico simples da voz.

Para nós bolsistas esta contação de história colaborou para aprimorar nossa prática docente, no intuito de que podemos usar os conhecimentos e recursos aprendidos na sala de aula para contar histórias, proporcionando aos alunos momentos de descontração, ludicidade, imaginação, criatividade e afetividade.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a importância da oficina da contação de história como um meio de despertar a vontade de leitura das literaturas infantis, despertar o



desejo de conhecer e aprender com as histórias. Desta forma consideramos de extrema importância à narrativa das mesmas como ampliação do vocabulário infantil, a vivência imaginária de situações complexas de vida que ensina a lidar com sentimentos e emoções.

Nosso objetivo principal foi levar subsídios por meio das histórias para que as crianças aprendam a transformar a sua realidade, na medida em que a compreendem melhor podem reescrever suas próprias histórias. A literatura é um meio como grandes possibilidades para aprender, ensinar e crescer, pois apresenta uma diversidade de situações de vida. Visto em que estamos inseridos em uma sociedade grafocêntrica em que valoriza a grafia, ou seja, a escrita.

As histórias vêm contribuir na aprendizagem da linguagem escrita e no crescimento de vocabulários e expressões para a vida dos alunos. O projeto desenvolvido foi importante também pela formação de nós bolsistas enquanto membros do PIBID e professores em formação.



INSERÇÃO DO TEMA “DIABETES *MELLITUS* TIPO II” NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Caroline Dias de Arruda⁵¹
Glauco Nunes Souto Ramos⁵²

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar uma proposta de intervenção sobre o tema diabetes mellitus tipo II em aulas de Educação Física no ensino fundamental. A escolha por esse conteúdo se deu através da relevância social que traz consigo na sociedade brasileira, pois sua incidência aumenta cada vez mais em crianças e jovens. A pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa e realizada em uma escola pertencente à rede pública de ensino da cidade de São Carlos/SP. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: questionários para os(as) 35 alunos(as) participantes e diários de aula elaborados a partir das aulas da intervenção pela pesquisadora-professora. Através dos(as) alunos(as) foi encaminhado um termo de consentimento livre e esclarecido para ser assinado pelos respectivos pais e/ou responsáveis. A partir do diálogo entre a revisão bibliográfica e os dados da pesquisa de campo construímos duas categorias de análises, a saber: “Concepções de saúde” e “Conhecimento sobre diabetes e sua relação nas aulas de Educação Física”. Notamos que a saúde ainda é vista sob um viés muito determinista e biológico, ou seja, há ainda uma concepção de que a ausência de doenças, alimentação equilibrada e práticas de exercícios resultam em saúde. Houve também dificuldade para os alunos conceituarem diabetes mellitus, porém, após as aulas ministradas verificamos que os mesmos expressaram de forma mais consistente tais assuntos. Finalizamos indicando que, além da EF, os demais componentes curriculares da escola devem tratar a temática saúde ao longo dos anos na escola, visto que este é um tema transversal.

Palavras chave: Educação Física escolar. Saúde. Diabetes.

ABSTRACT

This study aimed to analyze a proposed intervention on the subject type II diabetes mellitus in physical education classes in elementary school. The choice for such content was through the social relevance that brings in Brazilian society, because its incidence is steadily increasing in children and youth. The research was conducted in the qualitative approach and conducted in a school

⁵¹ Licenciada em Educação Física pela Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. E-mail: carolinearruda2@gmail.com

⁵² Professor Associado do Departamento de Educação Física e Motricidade Humana da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP. E-mail: glauco@ufscar.br



belonging to the public school system of the city of São Carlos / SP. As instruments of data collection were used: questionnaires for the 35 students participants and daily lesson drawn from the lessons of the intervention by the researcher-teacher. Through the students was sent a term of consent to be signed by their parents and/or guardians. From the dialogue between literature review and field survey data analyzes built two categories, namely: "Conceptions of health" and "Knowledge about diabetes and its relationship in physical education classes." We note that health is still seen under a very deterministic and biological bias, ie, there is still a perception that the absence of disease, balanced diet and exercise practices result in health. There was also difficulty for students conceptualize diabetes mellitus, however, after the classes taught verified that they expressed more consistently such matters. We conclude indicating that in addition to EF, the other components of the school curriculum should address the health issue over the years in school, since this is a cross-cutting theme.

Keywords: Physical Education. Health. Diabetes.



A EXPERIÊNCIA DO PIBID NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO EM TURMAS DE SEGUNDO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Jucélia Demezuk Lucion (UNIOESTE/PIBID/CAPES/MEC,
jucelia.l@hotmail.com)
Cléria Maria Wendling (UNIOESTE/PIBID/CAPES/MEC,
cmwendling@uol.com.br)

INTRODUÇÃO

Este relato de experiência tem a intenção de apresentar atividades desenvolvidas durante ações de colaboração de apoio a docência desenvolvidas enquanto bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID Pedagogia (CAPES/MEC/UNIOESTE), no ano de 2013 em uma escola municipal, localizada em Cascavel – Paraná. Com o objetivo de registrar a importância das atividades aplicadas e desenvolvidas com os alunos e ressaltar as marcas positivas no estar em sala de aula. Para nós acadêmicos é algo novo e desafiador, mas que nos dá experiência e possibilidade de transformar a prática.

O Programa institucionalizado na Unioeste em 2009 está articulado ao projeto “Vivenciando a escola: incentivo a prática docente” do curso de Pedagogia, do qual participam 15 bolsistas (12 acadêmicos, 2 supervisoras de escolas municipais e uma coordenadora de área) com o objetivo de incentivar a permanência na docência dos formandos em Pedagogia.

As experiências que ocorrem durante as ações de colaboração nas escolas municipais de Cascavel são registradas no diário de bordo (Porlán, 2004). Entre os relatos está a dinâmica do interior da sala de aula, do espaço externo da escola, do ritmo das aulas, a metodologia adotada pela professora para desenvolver os conteúdos de sua disciplina.

De acordo com Grabauska (2001) na tentativa de organizar a ação e suscitar a transformação de nossas práticas educacionais diárias, sugere-se uma investigação ativa emancipatória, que poderia ser uma maneira de relacionar a ciência social crítica com a investigação educativa. É preciso deixar bem claro, porém, que a ciência educativa crítica não é uma investigação sobre ou a cerca da educação, e sim para a educação.

O programa é um investimento, na perspectiva da formação de professores. O papel do professor como mediador não deve ser somente aquele em que ele emite conhecimento e o aluno recebe e sim estabelecer uma relação de ligação entre ambos. Essa configuração das aulas só pode ser compreendida no cotidiano escolar, na prática e nas relações entre teoria e prática.

Para efetivação do projeto e a construção de alicerces entre teoria e prática em Cascavel foram escolhidas duas escolas municipais, o critério de seleção levou em consideração o baixo desempenho apresentado na avaliação



do IDEB, nas quais são atendidos aproximadamente 280 alunos dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental.

OBJETIVOS

Apresentar a experiência com turmas de segundo ano do Ensino Fundamental no processo de alfabetização.

METODOLOGIA

O período em que se realizaram as ações colaborativas de apoio à docência compreende os meses de fevereiro e março de 2013, num total de 18 horas observadas.

A atividade aconteceu em uma escola municipal localizada na região leste de Cascavel-Paraná. A escola construída em alvenaria tem salas de aula arejadas, um refeitório grande, uma cozinha bem equipada e higienizada, o ginásio de esporte e o pátio aberto para as crianças brincarem no intervalo. Existe, também um pátio coberto onde os alunos ficam antes de início das aulas.

As ações colaborativas foram desenvolvidas em uma turma de 25 alunos entre 7 e 8 anos, do segundo ano do ensino fundamental. São crianças com idade e nível adequados a série escolar, sendo que alguns apresentam dificuldades de aprendizagem.

DISCUSSÃO

A observação foi feita em uma turma do segundo ano do ensino fundamental vespertino. A professora regente segue uma rotina no início das aulas com uma música dando as boas vindas aos alunos, retoma os conteúdos da aula anterior e faz a leitura do alfabeto e dos numerais até o número 30. Após a leitura do alfabeto, realiza ditado de palavras, utilizando o método sintético (unidade menor para unidade maior).

Percebi que algumas das crianças perdem a concentração quando copiam pequenos textos do quadro, nesses casos é necessário auxiliá-las, soletrando as letras que compõem a palavra. Esses alunos estão sentados nas primeiras fileiras com o propósito de facilitar sua apreensão do conteúdo e trabalhar a atenção.

Segundo Klein (2002) o contato da criança com os símbolos da escrita, não são garantia em si, que ocorra a aprendizagem da linguagem escrita. Para que essa se configure como tal é necessária a observação de sua forma real, como esta é utilizada pelo homem. Trabalhando o contexto da criança, sua relação com os objetos, com os códigos da linguagem escrita são promotores da aprendizagem.



As crianças são estimuladas a escreverem em caixa alta e em cursiva, algumas já conseguem escrever correto na forma cursiva, mas escrevem em letras grandes, não respeitando os espaçamentos entre linhas.

A sala de aula tem poucos cartazes, evitando a poluição visual do ambiente. Existe um espaço com muitos livros infantis, estão a disposição dos alunos sobre uma mesa ou enfrente o quadro para que elas possam pegá-los e fazer a leitura. Essa metodologia da professora é benéfica tanto para os que já sabem ler, quanto se constitui em estímulo para os alunos que apenas pegam nos livros para folhear. A cada livro lido a professora os incentiva a fazer um pequeno fichamento com os dados do autor, do livro, do ano de publicação, etc.

As aulas expositivas fora de sala de aula são bem vindas pelos alunos. Uma atividade relacionada a área externa foi a concepção da anatomia do corpo, os alunos desenharam o contorno uns dos outros, depois cada um desenhou seu rosto. Percebi que essas atividades diversificadas contribuem para que as criança se sintam motivadas e tenham bom desempenho escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de alfabetização é bastante complexo. Quando o professor se limita ao método tradicional ou baseia os seus estudos meramente em lições de cartilhas, não propicia as condições necessárias para que linguagem escrita e a oralidade sejam exploradas em sua plenitude.

Nas ações de colaboração percebi o uso de métodos variados pela professora, que utilizou diversos materiais didáticos. Em uma aula é necessário a prática educativa composta de ações como planejamento, fundamentos teóricos e metodológicos, sendo de fundamental importância que o professor tenha conhecimentos e a compreensão desses conceitos de educação infantil.

A experiência de participar do cotidiano escolar e do processo de alfabetização de alunos do segundo ano escolar contribuí em muito para formação acadêmica do bolsista. A exploração do ambiente de sala de aula responde na prática, a luz da teoria, como se dá o processo de ensino e aprendizagem. Utilizar desse conhecimento é de grande valia, pois permite transformar em ação, em comprometimento, os desafios diários do ofício profissional.

Desenvolver uma análise do percurso que vai desde a produção dos materiais didáticos até a sua aplicação em sala de aula é fundamental para o desenvolvimento metodológico e a qualificação do futuro professor. As experiências vivenciadas possibilitaram colocar em prática as atividades diferenciadas e compreender a necessidade da mediação na relação professor-aluno.



A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO NO CONTEXTO ESCOLAR: a mensuração, o caráter seletivo e comparativo, a distinção de percurso e as possibilidades de mudanças

Luciana Ponce Bellido Giraldi⁵³
Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo⁵⁴

RESUMO

Definir e pesquisar um objeto de estudo pressupõe o estabelecimento de buscas constantes por informações e conhecimentos, o que pode ser feito por revisões em bases de dados e periódicos que se dedicam a determinados temas. Pesquisar sobre a avaliação dos desempenhos escolares traz consigo a ciência de que a maior parte da produção do saber está concentrada nas avaliações externas e, nas análises dos resultados destas, contudo, se tornou necessário também compreender como este tema era tratado nas pesquisas, mesmo que em número reduzido, que se dedicaram a estudar a avaliação do desempenho no contexto escolar. De tal modo, este texto teve como objetivo expor os dados obtidos a partir do mapeamento e análise das produções acadêmicas que trouxeram contribuições sobre o tema avaliação do desempenho no contexto escolar, divulgadas na Revista Estudos em Avaliação Educacional e da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP). Para isso, foram organizadas revisões bibliográficas dos referidos periódicos com os descritores: avaliação, mensuração, prova, nota, exame, desempenho escolar e rendimento escolar. Foi possível concluir que a avaliação do desempenho escolar foi identificada com funções distintas. Ela esteve atrelada à mensuração, à descrição, ao julgamento, à negociação. Pode auxiliar os avaliadores a tomarem decisões, ser seletiva, comparativa ou, essencialmente, trazer informações sobre a trajetória escolar dos alunos, em um caráter qualitativo, que incluiria a possibilidade de transformação. Inclusive, ela também esteve acompanhada do viés reprodutor quando associada à manutenção. Os textos lidos e analisados apresentaram, após reflexões, a marca da contradição e do processo histórico que contemplou a constituição da avaliação dos desempenhos escolares, pois tanto a percepção da avaliação quanto a do desempenho parecem carregar a mensuração, o caráter seletivo e comparativo e; também trouxeram consigo a distinção de percurso e as possibilidades de mudanças, ideais inseridos posteriormente, mas que não

⁵³ Unesp, Doutoranda pelo programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, São Paulo, APOIO: FAPESP, luluponce@gmail.com

⁵⁴ Unesp, Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, São Paulo, sigolo@fclar.unesp.br



conseguiram romper plenamente com a percepção histórica de mensuração e classificação.

Palavras-chave: Desempenho escolar; Avaliação; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In order to define and research a study object is necessary the establishment of constant searches for information and knowledge, which can be done by revisions in databases and journals that are dedicated to certain topics. Searching about the evaluation of school performance brings the idea that most of the production of knowledge is concentrated in the external evaluations and the analysis of these results, however, it became necessary also to understand how this issue was handled in searches, even though in a small number, who devoted themselves in studying the performance evaluation in the school context. As such, this paper aims at exposing the data obtained from the mapping and analysis of academic productions that brought contributions to the topic of performance evaluation in schools, that were published in the *Revista Estudos em Avaliação Educacional* and *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)*. For this, reason the literature reviews were organized of these periodicals with descriptors: evaluation, measurement, test, the score awarded, academic achievement and school performance. It was concluded that the assessment of school performance was identified with distinct functions. It was tied to the measurement, description, judgment and negotiation. From the assignment the evaluators were able to take the decisions, the assignment were selective, comparative, and brought information about the trajectory of pupils, in a qualitative character, which would include the possibility of transformation. The assignment was also accompanied by the player when biases were associated to the maintenance. The texts read and analyzed showed, after reflection, the mark of contradiction and thin historical process which included the establishment of the evaluation of school performance, as well as the perception of the evaluation as well as of the school performance seems to carry the measures, the selective and comparative character; it also brought journey distinction and the possibilities of change these were, ideals inserted later, but they failed to break the historical perception of measurement and classification.

Keywords: School Performance; Evaluation; Elementary School.



**IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013**



REFLEXÕES DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA SOBRE SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO

Marcos Vinicius Marques
Roberto Tadeu laochite
E-mail: vinny_edcua@hotmail.com
UNESP – Rio Claro (Programa de pós-graduação em Educação)

Palavras-chave: Currículo. Educação Física. Participação docente.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O tema central deste trabalho diz respeito às divergências e disputas presentes no processo de escolarização, relacionadas ao currículo da educação básica, tendo como contexto a área de conhecimento da Educação Física. Destacamos a importância do papel do professor de Educação Física, enquanto elemento fundamental para o processo de elaboração e execução do currículo escolar, além da necessidade de entender melhor esse papel, a partir da análise da concepção do próprio docente sobre estes aspectos.

Acreditamos, apoiando-nos na literatura – principalmente a relacionada à abordagem processual do currículo – que, se as decisões referentes ao currículo fossem tomadas de uma forma na qual houvesse uma participação ativa dos professores, estariam elas mais relacionadas ao contexto de trabalho dos próprios docentes, estando, desta forma, mais adequadas à realidade e, assim, poderiam ser mais incisivas e gerar melhores resultados em relação às práticas pedagógicas dos professores e ao desenvolvimento dos alunos.

Esta afirmação nos conduz, inevitavelmente, a atribuição de um grande valor - que vem acompanhado de responsabilidades – ao professor. Considerando-o como elemento essencial para definição do currículo, e a consequente necessidade de nos atentarmos para a sua percepção sobre a própria função do docente na escola, definimos assim o objetivo da pesquisa: Identificar e analisar a concepção do professor de Educação Física sobre a sua relação com o currículo.

Um dos aspectos essenciais para nossa discussão, que é apresentado pela abordagem processual do currículo é a importância do contexto – das condições da escola tal como se acha configurada. Segundo Sacristán (2000): “Analisar currículos concretos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (SACRISTÁN, 2000, p.16).

Forquin (1993), analisando a questão das justificações do currículo aponta que existem dois níveis: as “justificações fundamentais” e as “justificações de oportunidade”. A primeira diz respeito este desenvolvimento pessoal que a apropriação de certo conteúdo (que tenha um sentido claro para



ser ensinado) deve gerar àquele que aprende. O autor defende que “o ensino é inseparável da ideia de um valor inerente à coisa ensinada.” (FORQUIN, 1993, p. 145). Forquin (2000) ainda afirma:

É preciso ensinar algo que valha a pena. Isso quer dizer que não existe, na verdade, ensino possível sem o reconhecimento, por parte daqueles a quem o ensino se dirige, de uma legitimidade, de uma validade ou de um valor próprio naquilo que é ensinado. (FORQUIN, 2000, p. 50)

Sobre as justificações de oportunidade, de acordo com Forquin (1993): “Não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais, as demandas dos usuários, as tradições culturais e pedagógicas” (p. 144). Ou seja, além da necessidade de se atentar à importância significativa que essa cultura selecionada representa para aquele que dela se apropria, olhar para o contexto no qual se estabelece o currículo é também se atentar para as condições que o ambiente escolar oferece. De acordo com Sacristán (2000), a construção do currículo “não pode ser entendida separadamente das condições reais do seu desenvolvimento” (p.21).

Estes fatores nos levam a perceber mais uma vez a necessidade de valorizarmos o papel dos professores – como aquele que está intimamente ligado ao contexto em que ocorrem as práticas – não somente em sua formação (âmbito acadêmico), mas também nos aspectos que dizem respeito ao âmbito escolar, às práticas pedagógicas, das quais os professores precisam tornar-se mais sujeitos ao invés de objetos, ou seja, que assim sejam mais autores de sua própria profissão. Arroyo (2011) afirma: “Ou como profissionais do conhecimento controlamos os currículos ou seremos controlados em nossas autorias (ARROYO, 2011, p.43)”. Esta imagem, do professor como sujeito na elaboração e execução do currículo, contrapõe-se com a de um professor passivo que tem suas ações comprometidas, à medida que segue, de forma acrítica, modelos ou planos de aulas formatados sem a devida, a necessária e a adequada consideração sobre os contextos em que essas práticas ocorrem. Existe a possibilidade e, até, a necessidade dos professores participarem também da construção do currículo. De acordo com Tardif (2002),

os professores serão reconhecidos como sujeitos do conhecimento quando lhes concedermos, dentro do sistema escolar e dos estabelecimentos, o *status* de verdadeiros atores, e não o de simples técnicos ou de executores de reformas da educação concebidas com base numa lógica burocrática (TARDIF, 2002, p. 126-127)

No âmbito da Educação Física, recentemente, acompanhamos o surgimento de propostas curriculares em diversos níveis. Destacam-se, especialmente, aquelas de âmbito estadual. De acordo com Betti et al. (2010),



nesta primeira década do século XXI propostas curriculares para a disciplina de Educação Física têm sido apresentadas por sistemas escolares oficiais, como é o caso de Minas Gerais, Paraná e São Paulo⁵⁵, as quais incorporam, ao menos nos documentos escritos, alguns desses avanços teórico-metodológicos, em especial no plano da concepção da disciplina e suas finalidades (BETTI, et al., 2010, p. 109)

Além desses estados citados pelo autor, outros, como Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Pernambuco, Acre e Sergipe, também passaram, nas últimas duas décadas, a construir e trabalhar com tais propostas. As diferenças referentes a cada estado dizem respeito ao público-alvo, o qual, em sua maioria, refere-se às séries finais do ensino fundamental (6º a 9º ano) e Ensino Médio e também às características de cada proposta. Tendo em vista o surgimento de tais modelos, nos quais não houve nenhuma participação docente em sua construção, e o impacto que a implantação deste sistema obteve sobre as escolas e, conseqüentemente, sobre o professor, influenciando sua autonomia, buscamos analisar as reflexões dos docentes.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada nos moldes da pesquisa qualitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de campo do tipo exploratório, segundo Marconi e Lakatos (1990)

Como instrumento de coleta de dados, foram realizadas entrevistas com os três professores (A, B e C) de Educação Física de uma escola estadual das séries finais do ensino fundamental de um município do interior do Estado de São Paulo. O tipo das entrevistas se caracterizou como semi-estruturadas, segundo Negrine (1999). O entrevistado foi convidado a falar sobre sua relação com o currículo escolar e sobre sua participação nas decisões referentes ao mesmo.

A partir da transcrição das gravações das entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, com base no conjunto de técnicas de análise qualitativa definido como *análise do conteúdo* (BARDIN, 1991), foram levantadas categorias a *posteriori*, as quais foram analisadas e discutidas com base no referencial teórico explicitado.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática acerca da Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi muito recorrente durante as entrevistas. Às vezes chamada de Caderno do

⁵⁵ As discussões feitas neste artigo se referem ao estado de São Paulo, portanto, à proposta curricular do mesmo.



Professor, conforme as palavras da própria Secretária da Educação do Estado de São Paulo na carta de apresentação da proposta, esta nasceu a partir do momento que se verificou a ineficiência da tática descentralizada que a Lei de Diretrizes e Bases criou quando concedeu autonomia às escolas para que elaborassem seus próprios projetos pedagógicos. Assim a proposta se caracteriza como tentativa de padronização dos conteúdos a nível estadual, na busca de uma maior organização.

Um dos professores apontou, como principal dificuldade de se trabalhar com a Proposta Curricular do Estado, a falta de interesse dos alunos pelas aulas, devido ao fato de a realidade dos mesmos estar um pouco distante dos temas apresentados. Segundo ele:

Tem alguns temas que eu acredito, pela participação dos alunos, tal, que não tem significado para os alunos. Exemplo: Nós temos lá, rugby. Não parte muito da realidade dos alunos. Então os alunos não se interessam muito. Tem o zuque, esgrima, coisas que fogem muito da realidade dos alunos. Eles têm contato? Têm contato, mas a gente percebe na aula que eles não se interessam muito. (Professor B)

Porém, como ele mesmo diz, “outras atividades que fazem mais parte do universo dos alunos, eles se interessam mais” (Professor B). A fala do professor comprova que a falta de interesse pelas aulas é, muitas vezes, afetada pelo distanciamento dos conteúdos ministrados com o universo do aluno.

Dentre outros autores, Forquin (1993), Sacristán (2000) e Arroyo (2011) também argumentam sobre esta questão do comprometimento/interesse dos alunos ressaltando a necessidade da consideração do contexto na constituição do currículo, ou seja, seria importante que, especialmente o corpo docente, ao refletir sobre o currículo, considerasse as características sociais, políticas, culturais e econômicas do público atendido, além das condições de organização e estrutura que a escola oferece para a definição/seleção dos conteúdos e a forma de ensiná-los. A próxima fala também evidencia este aspecto: “é, a realidade está um pouco fora né? Você vê: No caderno tem pista de atletismo, tem coisas que não tem na realidade hoje. Mas a gente improvisa” (professor A)

Um processo de elaboração e execução do currículo que considerasse o contexto específico de atuação dos professores, no qual estes participassem ativamente, talvez, poderia facilitar um trabalho mais comprometido com os interesses/necessidades dos alunos, principalmente se pudéssemos comparar este nível de interesse com os resultados encontrados no atual modelo de ensino centralizado (proposta curricular do estado).



Além disso, referindo-se principalmente à sintonia professor-escola há ainda algumas dificuldades relacionadas à participação na constituição do currículo, conforme as palavras do Professor C docentes explicitam:

Como você sabe, eu faço parte da oficina, não é aula de manhã... então é um pouco diferente de quando você dá aula em oficina de quando você é um professor efetivo. Quando você é professor efetivo, você tem mais acesso, você participa mais de reuniões, e quando você participa do oficina, falta um pouco de estar passando por esse processo pedagógico [...] você não tem todo aquele acesso para você saber como anda a escola em que você está trabalhando. (Professor C)

Este aspecto nos remete novamente à ideia do contexto, mais especificamente agora, às condições do trabalho docente na escola, as quais não são as melhores possíveis e, por isso, acabam gerando descontentamentos e um conseqüente prejuízo às práticas pedagógicas. Este pode ser, segundo Arroyo (2011), um dos mecanismos utilizados para o controle dos docentes.

Podemos dizer, a partir destes resultados, que as reflexões dos professores de Educação Física sobre a constituição do currículo nos revelam grandes fragilidades presentes na profissão docente, uma vez que os professores não assumem na totalidade sua (essencial) função dentro da escola, se tornando, muitas vezes exteriores a ela, a partir do momento em que se vêm no papel de meros executores de um currículo do qual não foram autores.

O fato de a Educação Física ser, em relação às outras disciplinas, uma área reconhecida recentemente como componente curricular obrigatório, aliada a formação esvaziada, na qual a questão das práticas pedagógicas é muitas vezes deixada em segundo plano, pode intensificar a problemática do reconhecimento dos professores como membros ativos nas decisões na escola. Por isso, necessitamos de uma urgente tomada de posição, seja no âmbito escolar como no âmbito da formação, no sentido de práticas que valorizem a profissão docente, o que, antes de tudo, exige uma tomada de consciência sobre a real e essencial função do professor, por parte do mesmo e daqueles que com ele formam o coletivo da escola.



**IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013**



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: apontamentos iniciais

Rebeca Franciele Vera
rebecca_franciele@hotmail.com
Maria José da Silva Fernandes
mjsfer@fc.unesp.br
UNESP/Faculdade de Ciências

Palavras-chave: Concepções de ensino. História e Geografia. Anos iniciais.

INTRODUÇÃO

Desde o nascimento até a velhice somos marcados por experiências sociais. E, diante de cada uma destas experiências vividas, realizamos julgamentos e criamos ideias favoráveis ou contrárias às mesmas. Na medida em que crescemos, estes julgamentos interferem na maneira como agimos e analisamos o mundo vivido. No ambiente escolar, por exemplo, entramos em contato com diversos tipos de experiências e a forma como elas são vivenciadas relacionam-se diretamente com as concepções de mundo que possuímos. Desta forma, a maneira como nos apropriamos dos conteúdos via processo ensino/aprendizagem interfere diretamente nas concepções que temos acerca das disciplinas escolares.

Quando nos referimos às disciplinas de História e Geografia torna-se inevitável a lembrança de testes que cobravam a memorização de datas importantes, a localização de lugares em que ocorreram determinados fatos históricos e os nomes de personagens famosos, ou seja, dos heróis. As concepções relacionadas ao ensino das disciplinas supracitadas foram tradicionalmente permeadas por estereótipos decorrentes da forma como os conteúdos escolares foram ensinados ao longo dos anos.

A partir do final do século XX, no Brasil, o ensino de História e Geografia na perspectiva tradicional passou a ser questionado, principalmente em função do caráter conservador e pouco crítico a ele atribuído. Com isso, novas abordagens de ensino passaram a ser discutidas, influenciando a seleção de conteúdos e a metodologia adotada nas aulas, buscando-se a afirmação de concepções que pudessem valorizar o sujeito do ponto histórico e social. Os conteúdos escolares deveriam superar a mera explicação do mundo, contribuindo para sua transformação.

Dentro deste contexto, passou-se a defender o trabalho com as noções de tempo e espaço nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Estas noções são essenciais para a apropriação de conceitos importantes das disciplinas de História e Geografia que contribuem tanto para a aprendizagem de outros conhecimentos referentes a essas duas disciplinas (principalmente os



abstratos) como também para a interpretação do mundo vivido. Entre os conceitos centrais destacam-se o de tempo, espaço, lugar, paisagem e território.

A discussão sobre novas abordagens de ensino foi de grande importância para repensar os conceitos, objetivos, metodologias e recursos utilizados pelas disciplinas supracitadas. Aos recursos didáticos tradicionais - textos descritivos e mapas histórico/geográficos pouco explicativos – foram incorporados outros mais ricos em sentido e significado. Os documentos antigos, as cartas, os estudos do meio, as fotografias, as músicas, entre outros, tornaram-se objeto de estudo, visando o desenvolvimento de concepções de mundo mais críticas e reflexivas.

Entretanto, a alteração dos conteúdos e das metodologias e recursos de ensino utilizados estão diretamente relacionados à formação dos professores, gerando uma questão central: como podem os professores ensinar de outra forma se tiveram experiências tradicionais com a História e Geografia? Não podemos desconsiderar que os docentes que lecionam nos primeiros anos do Ensino Fundamental, são, geralmente, profissionais formados em cursos de licenciatura em Pedagogia. Nestes cursos, de maneira geral, a História e Geografia são abordadas de maneira insuficiente e tradicional para superar as concepções herdadas da trajetória escolar.

Assim, ao chegar às escolas, os professores acabam por pautar o trabalho a partir das experiências que tiveram como alunos, reproduzindo práticas e concepções pouco críticas. Além disso, por serem polivalentes, esses professores atendem as demais disciplinas presentes no currículo e, dada a importância destinada ao ensino de Língua Portuguesa e Matemática, cobradas, por exemplo, nas avaliações oficiais, relegam os conteúdos históricos e geográficos a um segundo plano. Estas constatações, importantes para a elaboração do projeto de pesquisa, foram obtidas durante atividades realizadas no âmbito do Núcleo de Ensino nas escolas de Ensino Fundamental. Além das dificuldades relativas à formação docente e seus reflexos na prática pedagógica, identificamos que os professores enfrentam a padronização dos conteúdos e metodologias escolares, já que, em nome da melhoria da qualidade do ensino, utilizam os materiais didáticos comprados dos sistemas apostilados pelas prefeituras. Os materiais produzidos dentro deste formato ignoram os aspectos específicos relativos ao ensino de História e Geografia dentro das concepções mais críticas. Ao serem organizadas em blocos padronizados de conteúdos prejudicam o acesso dos alunos à linguagem da natureza e da sociedade, como proposto Saviani (2000), pois ignoram o espaço vivido e conhecido pelos alunos que devem ser pontos de partida para o ensino das disciplinas.

Este contexto de organização escolar identificado foi essencial para as inquietações que culminaram na elaboração de uma proposta de pesquisa sobre as concepções e práticas pedagógicas nos anos iniciais.

OBJETIVOS



Considerando a problemática enunciada e a importância do ensino dos conteúdos históricos e geográficos para a formação crítica dos alunos, pretendemos realizar uma pesquisa para identificar as concepções de professores e alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o ensino das referidas disciplinas.

O ENSINO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA: ALGUMAS REFLEXÕES INICIAIS

Após experiência que tivemos com alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do Programa Núcleos de Ensino da UNESP pudemos confirmar a ideia já apresentada por Callai (1999) de que ocorre uma minimização do ensino dos conteúdos de História e Geografia nos anos iniciais. Para a autora, isso acontece porque nesta etapa da escolaridade há excessiva “cobrança” em torno de conteúdos voltados para a alfabetização/letramento e conteúdos essenciais de Matemática, fato que pode ser comprovado até mesmo nas avaliações externas a que as escolas se submetem. Diante de tal cobrança e agravada pelas fragilidades de formação, os professores dos anos iniciais acabam optando por apresentar de forma superficial os conteúdos básicos das demais disciplinas do currículo, seguindo, normalmente, aquilo que está apresentado nos livros didáticos ou nas apostilas e que desconsideram o lugar vivido como ponto de partida para o ensino dos conceitos.

Entretanto, ressaltamos que o ensino de História e Geografia nos anos iniciais é fundamental para que os alunos compreendam as diferentes relações presentes no lugar onde vivem, entendendo suas causas e suas consequências nos diferentes tempos e espaços. Quando ensinamos os conteúdos a partir do espaço de vivência, partindo da realidade dos discentes, criamos um contexto propício para que estes compreendam os fenômenos históricos e geográficos ocorridos num tempo não vivido por eles, estabelecendo novas relações e interpretações. Como afirma Kaercher (1999), este tipo de trabalho é fundamental para que os alunos tenham uma alfabetização num sentido ampliado, o que permite ao aluno reconhecer-se como cidadão e atuar com criticidade no local onde vive.

É nos anos iniciais que o aluno constrói os conceitos de grupo, espaço e tempo que permitem responder a perguntas como: “quem sou eu?”; “onde vivo?”; “como vivo?” e “com quem vivo?” (CALLAI, 1999). A compreensão das transformações do espaço a partir das necessidades humanas contribui para levar os alunos ao desenvolvimento de uma visão mais crítica acerca da sociedade em que vivem, sociedade esta construída e transformada por sujeitos históricos e concretos.

Para Saviani (2000), a escola, de forma intencional, permite ao sujeito o acesso à leitura e a escrita, assim como à linguagem dos números, à linguagem da natureza e à linguagem da sociedade, conteúdos fundamentais da escola básica. Como tal, é um espaço privilegiado para o desenvolvimento de diversos



conceitos por parte dos alunos, não podendo negligenciar a estes um conhecimento mais amplo.

Callai também defende o ensino das ciências sociais nos anos iniciais de escolarização, já que para esta autora estes conteúdos servem para:

Basicamente ler o mundo e construir a cidadania. Uma criança das séries iniciais aprende, nos primeiros anos da escola, a ler e a escrever. Ao nos perguntarmos: ler e escrever para quê? Consideramos que essas atividades vão instrumentalizar o aluno a viver no mundo, ou melhor, a reconhecer esse mundo e situar-se nele como um cidadão. O conteúdo das ciências sociais pode ser considerado, nesta perspectiva, o pano de fundo que embasa todo o processo de iniciação escolar, que tem como fundamental a alfabetização. (CALLAI, 1999, p. 75)

Com olhar crítico sobre os estudos históricos, Sharpe (1992, p. 40) salienta que “tradicionalmente, a história tem sido encarada, desde os tempos clássicos, como um relato dos feitos dos grandes”, o que se justifica pelo interesse na história social que promove as opiniões políticas da elite em detrimento da participação dos sujeitos comuns. O referido autor manifesta a importância de extrapolar os estudos dos fatos notáveis no decurso histórico da humanidade dando visibilidade aos acontecimentos populares, pois isso “proporciona também um meio para reintegrar sua história aos grupos sociais que podem ter pensado tê-la perdido, ou que nem tinham conhecimento da existência de sua história” (SHARPE, 1992, p. 59). Neste sentido, a escola pode desempenhar um papel fundamental na vida dos alunos.

Outros autores, tais como Cavalcanti (1998) e Burke (1992) também defendem a ideia de que o trabalho com as disciplinas de História e Geografia sob nova perspectiva podem levar à superação da abordagem tradicional de ensino baseada na memorização e nos grandes feitos. Em síntese, os autores os autores se referem à importância de explorar interdisciplinarmente os conceitos históricos e geográficos partindo de conteúdos com significados e sentidos para as crianças.

Em nossa pesquisa temos o espaço vivido como eixo norteador das aulas de História e Geografia. Desta forma, com base nos autores apresentados pretendemos pesquisar quais as concepções de ensino destes conteúdos adotadas pelos professores ao ministrar suas aulas e quais são as concepções dos alunos em relação ao ensino.

METODOLOGIA

A pesquisa iniciou-se no primeiro semestre de 2013 e está sendo realizada em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental I e II (1º ao 9º ano) situada na periferia da cidade de Lençóis Paulista. A referida escola faz parte de uma rede de ensino que adota material apostilado.



O questionário será o principal instrumento de coleta de dados. A amostragem será composta por um professor polivalente de cada ano do Ensino Fundamental I e dois professores do 6º ano que atuam e tem formação específica nas disciplinas de História e Geografia. Serão selecionados os professores independentemente de seu turno de trabalho, idade, tempo e tipo de formação. Pretende-se assim abrir oportunidade para que professores com diferentes níveis e tipos de experiência participem da pesquisa, o que certamente a enriquecerá. Quanto aos professores das disciplinas específicas que atuam no ciclo II, consideramos importante identificar as concepções dos mesmos sobre o ensino das referidas disciplinas porque eles recebem os alunos advindos dos anos iniciais nos quais são trabalhados os conceitos fundamentais sobre o espaço vivido.

Para participar da pesquisa selecionaremos também cinco alunos dos anos correspondentes ao ciclo I ano e um aluno do 6º ano. A seleção contará com o auxílio dos professores participantes da pesquisa. Serão escolhidos esses alunos para verificar se as concepções apresentadas pelos professores têm relação com o manifestado pelos discentes.

Para ajudar na triangulação dos dados, também serão realizadas observações nas salas de aula dos professores participantes da pesquisa com objetivo de analisar a metodologia adotada. Em outra etapa da pesquisa analisaremos o material didático e as avaliações de História e Geografia utilizadas pelos professores participantes.

Após levantar as concepções de História e Geografia apresentadas pelos alunos e seus professores as analisaremos quanti-qualitativamente, buscando referências para compreensão do trabalho e para a atuação docente nesta etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a pesquisa está em desenvolvimento, ainda não temos resultados a serem apresentados e discutidos. O que de antemão podemos afirmar é que apesar do discurso atual acerca de novas formas de ensinar História e Geografia, ainda há forte predomínio da abordagem tradicional nas escolas, fato agravado tanto pela secundarização das disciplinas em função do destaque oficialmente dado à Língua Portuguesa e à Matemática como pela padronização dos conteúdos trabalhados pelas apostilas e pela fragilidade na formação dos professores.



DOCTRINAÇÃO RELIGIOSA DISFARÇADA DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ: análise de um projeto aplicado em escolas públicas de Assis-SP

Maria Cristina Floriano Bigeli⁵⁶

RESUMO

O projeto “Sonhando Juntos por um Mundo Unido”, proposto e organizado pela Pastoral da Educação da Diocese de Assis, em conjunto com a Secretaria Municipal de Educação de Assis e com a Diretoria de Ensino: Região de Assis, está disponível desde 2007 para ser utilizado pelas escolas públicas do município e da região. Este artigo foi feito a partir do questionamento de se tal projeto seria um trabalho de Educação para a Paz e/ou de Ensino Religioso, já que em sua introdução os proponentes declaram que seguem a perspectiva da Educação para a Paz, mas, foi nos apresentado pela Secretaria Municipal de Educação do município como a substituição da disciplina de Ensino Religioso. Para chegarmos às respostas, fizemos uma Análise do Discurso tendo como *corpus* o conteúdo do projeto, buscando elementos característicos da Educação para a Paz e do Ensino Religioso – mais precisamente de religião – a fim de obtermos respostas ao nosso questionamento principal. Dessa forma, encontramos elementos de ambas as áreas, o que nos fez concluir que os proponentes do nosso objeto de pesquisa planejaram o projeto com perspectivas da Educação para a Paz e também com perspectivas religiosas, porém, quanto a este conteúdo, concluímos que a perspectiva de Ensino Religioso não é laica, uma vez que há a priorização da religião católica e a participação de outros movimentos religiosos é ignorada.

Palavras-chave: Ensino religioso. Laicidade. Educação para a paz.

ABSTRACT

The project “Sonhando Juntos por um Mundo Unido” (“Dreaming Together for a United World”), proposed and organized by the Pastoral Work of Education of the Diocese of Assis, together with the Municipal Secretary of Education of Assis and the Board of Education: Assis and Region, has been available since 2007 to be used by the public schools of the city and region. This article started from the question whether that project would be a work of Education for Peace or/and a work of Religious Education, since the proposers of the project declare in its introduction that they follow the perspective of Education for Peace, but the Municipal Secretary of Education of Assis presented us the project as a substitute for Religious Education. In order to find answers, we conducted a Discourse Analysis, having the project content as *corpus*, searching for

⁵⁶ Licenciada em História pela UNESP/Assis. Mestre em Educação pela UNESP/Marília, sendo bolsista CNPq. Atualmente é professora de História do Ensino Fundamental. Contato: crisbigeli@gmail.com



Education for Peace and Religious Education characteristic elements so as to obtain the answers to our main question. Thereby, we found elements of both areas, which made us conclude that the proposers of our research object planned the project with the perspectives of Education for Peace and religious perspectives. However, regarding this content, we concluded that the perspective of Religious Education is not secular, once there is prioritization of the catholic religion and the participation of other religious movements is ignored.

Keywords: Religious education. Secularity. Education for peace.



CONCEPÇÕES E PRÁTICAS CURRICULARES DOCENTES: UM OLHAR SOBRE OS SABERES LOCAIS DO CONTEXTO AMAZÔNICO

Kézia Siméia Barbosa da Silva Martins⁵⁷

RESUMO

Este trabalho investigativo traz uma reflexão sobre o currículo escolar e sua relação com os saberes locais, no caso deste estudo, os pertinentes ao contexto de Parintins-Amazonas. A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa, realizando uma pesquisa de campo na Escola Municipal “Lila Maia”, especificamente com quatro professores que atuavam no 5º ano do ensino fundamental, lançando mão da entrevista semi-estruturada e da observação direta. Embora os professores afirmem que procuram trabalhar as temáticas locais articuladas aos conteúdos disciplinares formais, não demonstraram compreender o real sentido e o papel social do currículo escolar frente à necessidade de valorização dos saberes locais, para ir além dos conhecimentos pré-estabelecidos nas propostas curriculares. Faz-se necessário uma pedagogia que enfoque os saberes locais dos alunos de modo dinâmico e significativo, pois cada cultura se constitui por meio dos saberes que nela se produzem. Confirmou-se com a pesquisa que é preciso repensar concepções, ressignificar práticas docentes voltadas aos grupos sociais localizados, mostrar a importância das comunidades na construção de saberes e na estruturação dos discursos no currículo escolar. É relevante que o educando valorize, se aproprie e se reconheça no lugar onde é chamado a viver. E este lugar é na Amazônia, mais precisamente na região do Baixo Amazonas, em Parintins.

Palavras-Chave: Currículo. Saberes Locais. Prática Docente.

ABSTRACT

This research work raises a evaluation about the school contents curriculum and its relation to the local background and acknowledge, in this specific case, the ones observed in the context Parintins city, in the State of Amazonas. The research assumed a qualitative approach, by doing the study at the “Lila Maia” county school, using four teachers that act in the 5th year group of fundamental school, specifically, by using a semi-structured interview approach and observation. Eventhough teachers affirm they try to work the local themes articulated to formal disciplines contents, they do not demonstrate to

⁵⁷Doutoranda em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) desde 2012.

Mestre em Educação pela UFAM, cuja pesquisa foi concluída em 2010, com bolsa do CNPQ.

Professora no Inst. de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia - UFAM



understand the real meaning and social mission of the school curriculum related to the need of capitalization of local background, in order to go beyond the knowledge proposed in the formal curriculum. However, people, students that live in Parintins have got an amount of knowledge that have a particular importance in the learning processes. The research confirmed that it is necessary reevaluate the concepts, the meanings of local teaching practices done to local social groups, and show the importance of communities in the building of background and speeches within the school curriculum. It is very relevant that the student recognizes and take property and recognize himself as part of the context where he lives. Ann this place is the Amazonia, specifically the region known as “baixo Amazonas”, in the city of Parintins.

Key-Words: Curriculum. Local Background. Teaching Practices.



O TRABALHO DE CAMPO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DIFERENCIADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Loide de Oliveira Batista
Gabriela Santos Tibúrcio
Karina Ambrosio Claro
Luiz Marcelo de Carvalho

loidebatista@yahoo.com.br gabriela_tiburcio@hotmail.com
kambrosioclaro@gmail.com lmcarcelo@rc.unesp.br

UNESP- Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Rio
Claro- Instituto de Biociências- Departamento de Educação, PIBID/ Capes

Palavras-Chave: Trabalho de campo. Ensino de ciências. Educação ambiental

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O PIBID – Programa Institucional de Iniciação à Docência – é uma iniciativa da CAPES e prevê o aperfeiçoamento e valorização de professores em formação, com uma proposta que inclui o trabalho coletivo no desenvolvimento das atividades.

Fazemos parte do subprojeto 'Parceria UNESP e escolas de ensino básico: articulando a formação inicial e continuada nas Ciências da Natureza, Biologia, Física e Educação Física', do campus da UNESP de Rio Claro. Em nosso grupo – licenciandos do curso de Biologia - prezamos a autonomia que alunos e professores precisam ter no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, temos grande preocupação em fundamentação teórica e nos baseamos em autores que discutem a abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS), a Educação Ambiental e outros temas relacionados aos trabalhos que desenvolvemos.

Através deste relato, pretendemos apresentar nossas reflexões sobre o quanto é importante o uso de diferentes práticas pedagógicas, voltadas ao objetivo de instigar os alunos a questionar a realidade na qual estão inseridos para que se tornem cidadãos conscientes e críticos. Entendemos que o papel do educador é fundamental para a formação, não apenas de alunos capazes de dominar as diferentes áreas do conhecimento, mas de cidadãos, de que tanto a sociedade carece atualmente.

Nesse sentido a principal prática que temos realizado e vamos apresentar nesse trabalho é o Trabalho de Campo, que atrelada a outros procedimentos que complementam o trabalho com os conteúdos escolares, permite lidar com uma abrangência de diferentes temáticas, também atraindo a atenção e curiosidade dos alunos, que se sentem motivados a aprender a respeito do que estamos propondo pela possibilidade do contato direto com a realidade.



Pretendemos explorar, a partir de nossas experiências, as possibilidades que ela oferece para o trabalho educativo.

METODOLOGIA

Acreditamos que desenvolver práticas diferenciadas de ensino é fundamental para despertar o interesse dos alunos e sua curiosidade pelo conteúdo escolar. Nossa proposta não é a de que o aluno só aprenderá se algo novo e divertido for usado como ferramenta, mas precisamos dispor de todos os recursos possíveis para que o aprendizado possa ser satisfatório e até mesmo prazeroso, levando em conta que, como cita Seniciato (2004), aliar aspectos educativos e afetivos leva a uma aprendizagem mais significativa, além de envolver e motivar o aluno.

Em nossas experiências junto aos alunos do ensino básico, através do Trabalho de Campo trabalhamos com a temática ambiental, buscando, de acordo com Carvalho (1999) lidar com as três dimensões que devem ser levadas em conta: a dos conhecimentos, dos valores éticos e estéticos e a da participação política.

Sabemos, como Carvalho (1999) salientou, da “inexistência de fórmulas prontas ou de conjuntos definidos de modalidades didáticas como se fossem próprias da educação ambiental”. No entanto, como esse mesmo autor apresenta e baseados em nossa própria experiência a partir de trabalhos realizados anteriormente, percebemos a complexidade e possibilidades educativas que o Trabalho de Campo pode proporcionar, tanto para nós quanto para os alunos da rede básica, que se dispõem a estar envolvidos no trabalho como um todo.

Para desenvolver esse trabalho, o educador deve ter claros os objetivos a serem trabalhados na atividade a ser desenvolvida e precisa incluir em seu plano de desenvolvimento atividades de preparação e motivação para a excursão, como Carvalho (1999) propõe, com a motivação e envolvimento dos alunos em atividades de problematização. Essa etapa do trabalho é a que chamamos de pré-campo, quando utilizamos alguns procedimentos para despertar o espírito investigativo dos alunos. Também devemos nos inteirar sobre os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do assunto e deixar claro qual será o tema trabalhado em campo. Isso implica no desenvolvimento de várias atividades anteriores ao trabalho de campo em si.

Para o dia do trabalho de campo, é importante desenvolver um roteiro que auxilie nas observações propostas e também na coleta e registro de dados durante o campo, que serão trabalhados posteriormente em sala.

Nas aulas do pós-campo é preciso explorar e analisar os dados coletados. Nessa etapa o educador tem boas e amplas possibilidades de instigar os alunos quanto “às dimensões consideradas nos objetivos e relacionadas com aspectos de valores e participação política” (Carvalho, 1999). A análise crítica do que foi observado permitirá discutir, junto aos alunos posicionamentos e possíveis ações a serem implementadas.



O DESENVOLVIMENTO DOS TRABALHOS

Em nossas intervenções realizadas em 2012 trabalhamos com alunos das séries iniciais do ensino fundamental (4º e 5º anos) com o tema “O Corpo, Suas Cinco Portas e Suas Relações com o Meio Ambiente” e também com as séries finais (8º e 9º anos) com a temática “Corra para Salvar a Floresta”. Esse trabalho foi realizado em conjunto com os licenciandos da educação física, de modo que resultou em uma proposta que envolveu e articulou conteúdos escolares relacionados à disciplina da Educação Física e das Ciências Naturais. Uma descrição sucinta dessas atividades será apresentada a seguir.

EM Marcello Schimidt

Em nossa primeira aula pré-campo, dividimos a sala em grupos e propusemos alguns enigmas relacionados aos cinco sentidos do nosso corpo. Fizemos uma conexão em que o corpo seria uma cidade com cinco portas, perguntamos quais eram essas portas e pedimos aos alunos que as desenhassem. Na segunda aula conversamos a respeito da relação da atividade física com os sentidos do corpo e qual deles era mais importante. Vendamos os alunos e os levamos ao pátio, onde eles foram divididos novamente em grupos, para percorrer um caminho que simulava a calçada da cidade. Questionamos se eles perceberam os sons e cheiros, além dos obstáculos colocados. Na terceira aula fizemos um circuito para aguçar um pouco mais a percepção dos cinco sentidos, envolvendo atividades de alongamento, percepção de diferentes texturas de papel, brincadeiras, água de diferentes sabores e uma charada.

O trabalho de campo foi realizado na Floresta Estadual Edmundo Navarro de Andrade (FEENA), com os alunos divididos em grupos. Neste decidimos não utilizar roteiros de campo, pois muitos alunos ainda não tinham o domínio da escrita, o que poderia dificultar e até mesmo atrasar o trabalho. Optamos por usar apenas desenhos como registro das atividades. Em cada ponto do percurso que os alunos percorreriam procuramos trabalhar um dos cinco sentidos. No ponto destinado ao paladar os alunos foram organizados em duplas e um deles ficava vendado para descobrir os alimentos através do seu sabor. Nesse momento explicávamos que a língua é o órgão responsável pelo paladar. No ponto da visão trabalhamos a apreciação estética e a memória visual dos alunos. Primeiro eles caminharam por um circuito observando o entorno e depois foram vendados, passando pelo mesmo caminho. Para trabalharmos com o olfato buscamos demonstrar que ele está relacionado à visão e ao paladar. Pedimos aos alunos que comessem gelatina, primeiro com o nariz tampado e depois destampado, para que eles pudessem perceber essa ligação. Explicamos a eles que o órgão responsável por esse sentido é o nariz e apresentamos algumas curiosidades relacionadas ao tema.

No pós-campo buscamos retomar e aprofundar os assuntos estudados no pré-campo e no campo, para demonstrar que o corpo humano possui



relação com o meio ambiente, tanto em ambiente urbano, como em uma floresta. Para essa atividade, simulamos os diferentes ambientes, através da expressão corporal dos próprios alunos, constituindo cada elemento que compõe a paisagem, com o objetivo que os alunos pudessem perceber tanto a importância dos diferentes ambientes como o fato de que estamos inseridos neles.

EE Barão de Piracicaba

As atividades realizadas nessa escola envolveram cinco aulas pré-campo. Na primeira realizamos uma atividade conhecida como *brainstorm*, onde apresentamos aos alunos algumas imagens para eles registrarem impressões a respeito delas. Com isso podemos captar concepções iniciais sobre o tema que pretendemos trabalhar. Na segunda aula conversamos a respeito da frequência cardíaca e a medimos em todos os alunos, tanto em repouso, como após uma atividade física mais intensa, para demonstrar que há alteração dos batimentos em diferentes atividades. Na terceira aula apresentamos aos alunos algumas imagens e frases relacionadas aos períodos históricos e pedimos que montassem uma linha do tempo, para contar um pouco da história ambiental brasileira e refletir sobre algumas práticas que não mudaram com o passar do tempo. Em nosso quarto encontro conversamos a respeito do agronegócio e da agricultura familiar, com a intenção de demonstrar as diferenças, os pontos positivos e negativos dessas duas práticas. Realizamos ainda uma última aula antes do campo, onde explicamos o que é a corrida de orientação - uma atividade em que cada equipe recebe um mapa com pontos que devem ser visitados - e o que aconteceria no campo, dando instruções aos alunos. Através dessas aulas pudemos conversar a respeito de algumas alterações que a lei vigente do Código Florestal está sofrendo, com o intuito de sensibilizar os alunos para a preservação.

A saída de campo aconteceu na FEENA, localizada em Rio Claro. Esse local é uma unidade de conservação, que possibilita a abordagem de vários pontos da temática ambiental, como a preservação da floresta e das espécies presentes nesse ambiente. Entregamos aos alunos o roteiro de campo, com questões para serem respondidas. Os bolsistas da Educação Física acompanharam as equipes na corrida e os da Biologia ficaram nos pontos. Elaboramos histórias fictícias com a problematização de cada ponto, que foram apresentadas aos alunos através de representação de personagens presentes nas histórias. O percurso foi dividido em seis pontos, cada um envolvendo questões a respeito de um problema proposto:

2. Ponto de parada das rãs: o uso da terra por um pequeno agricultor, que possuía uma espécie rara de rã. O dilema era se ele deveria plantar naquele local ou se poderia haver outro encaminhamento para o problema.

3. Ponto do lago: dois vigilantes sanitários monitoravam a qualidade da água do lago, medindo o pH de uma água indicada para consumo (pH neutro) e da água do lago (pH ácido). Questionamos quais fatores poderiam levar a alteração no pH, se seria algo apenas local ou se a água poderia estar 'trazendo' essa alteração de outros lugares.



4. Ponto dos eucaliptos: o Edmundo Navarro de Andrade tinha varias espécies de eucalipto, mas não sabia qual seria mais indicada para a plantação naquela área, já que a madeira seria usada posteriormente para a construção da linha do trem. Pedimos aos alunos que elencassem os fatores para a escolha da melhor espécie.

5. Ponto das sensações: houve a medição da frequência cardíaca. As questões eram relacionadas à percepção do ambiente, quanto a cheiros, sons e como eles se sentiam nesse ambiente.

6. Ponto de reflorestamento: um grande agricultor desmatou uma área de Cerrado no estado de São Paulo e pretendia reflorestar em um mesmo bioma, porem no estado da Bahia. Pedimos aos alunos que julgassem se essa prática seria correta ou não e refletissem a respeito dos impactos causados, tanto pelo desmatamento como pelo reflorestamento.

7. Ponto da ponte: a renda de uma família é obtida através da pesca, mas houve diminuição na quantidade de peixes e no nível da água. Propusemos aos alunos que pensassem em razões que poderiam levar a essas diminuições, se seria algo relacionado apenas àquele local ou se poderia afetar outras pessoas também.

Passamos um vídeo sobre a Eco-92 (Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento - CNUMAD), a conferência internacional sobre meio ambiente que ocorreu no Rio de Janeiro em 1992, e que envolveu chefes de estado de todo o mundo para discutirem a questão ambiental. Um grupo de crianças canadenses teve o direito do uso da palavra e sua representante foi a jovem Severn Suzuki. Nossa proposta era mostrar aos alunos que mesmo eles ainda sendo novos é possível fazerem algo em favor do meio ambiente.

No pós-campo conversamos com os alunos a respeito das questões propostas em cada ponto, trabalhando com os dados que eles haviam respondido nos roteiros, permitindo um fechamento do estudo desenvolvido. Por fim, os alunos construíram um painel com as impressões de todo o trabalho realizado.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos trabalhos desenvolvidos, uma de nossas expectativas era a conscientização dos alunos de que a preservação do meio ambiente não deve ocorrer apenas porque precisamos dele em determinadas situações, por não concordarmos com essa visão exclusivamente utilitarista, em que apenas somos 'servidos' pelo meio ambiente. Também fazemos parte da natureza, uma vez que biologicamente estamos classificados como uma espécie, assim como todos os outros seres vivos. Baseamos-nos principalmente neste argumento para defender a preservação da natureza pela própria natureza e não porque no futuro podemos ou não usufruir mais dos recursos que usamos atualmente.



Quanto ao Trabalho de Campo, realizá-lo não é tão simples e não pode ser feito sem planejamento prévio com relação a vários detalhes. Para nós – bolsistas do PIBID – há alguns pontos positivos que nos favorecem e facilitam a execução de um trabalho dessa natureza, como a quantidade de pessoas diretamente envolvidas em sua organização e realização, além do tempo disponível para pesquisa sobre o tema estudado e a visita prévia ao local do campo. Em nossas duas intervenções as escolas se mostraram receptivas ao trabalho, disponibilizando espaço e horários e tivemos os recursos financeiros necessários para o transporte e outros gastos.

Sem contarem com todos esses pontos a favor, a possibilidade de os professores da rede básica de educação também desenvolverem um trabalho dessa natureza se torna mais restrita. Se contarem, como indicou Spagnol *et.al* (2012), com a colaboração de outros professores e profissionais da escola, que precisarão acompanhar a saída, além de uma organização por parte da escola, tais atividades podem ter alguma chance de ocorrer. Ainda segundo Spagnol *et.al* (2012), 'esse trabalho conjunto tornaria a atividade importante (...) pelo trabalho coletivo e interdisciplinar e também pela cooperação que ocorreria para o atendimento aos alunos, ampliando a visão destes sob diferentes aspectos'. Mas sabemos o quanto envolver todas essas variáveis nas atuais condições de trabalho docente e de organização escolar não é fácil. .

Voltando para nossa formação enquanto licenciandos, consideramos por fim que esse contato mais estreito com a escola e alunos é de grande importância para nossa formação. Temos também a oportunidade de trabalhar em grupo e aprender a respeitar e somar opiniões e ideias diferentes. Podemos ver que a realidade da escola tem limitações, assim como nós mesmos, mas somos instigados a encontrar possibilidades para vencer os desafios e vislumbrar frentes de atuação e luta pela melhoria da educação – inclusive vislumbrando melhorias das condições de trabalho do professor, de modo a possibilitar que continuemos a acreditar que, através da educação, podemos contribuir para a formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade.



**AQUISIÇÃO DE SISTEMAS APOSTILADOS NO CONTEXTO DO
PROCESSO PAULISTA DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO
FUNDAMENTAL: algumas reflexões**

Damaris Caroline Quevedo de Melo⁵⁸
Ana Paula Mendes da Silva⁵⁹
Daniela Amaral⁶⁰
Silvio Cesar Nunes Militão⁶¹

RESUMO

Este trabalho, parte integrante de uma pesquisa de âmbito maior financiada pela PROGRAD/UNESP, teve como objetivo precípuo analisar e discutir as interfaces entre o contemporâneo processo paulista de municipalização do ensino fundamental e a recente e crescente tendência de aquisição de sistemas apostilados de ensino privados por parte dos municípios do Estado de São Paulo. Para tanto, valeu-se de levantamento e análise bibliográfica acerca da temática em tela. Inicialmente, recupera brevemente a trajetória histórica do processo supracitado bem como apresenta seu quadro atual, para, na sequência, demonstrar que a política educacional local de “apostilamento” das escolas públicas municipais é uma das suas decorrências. Por fim, demonstra algumas consequências indesejáveis de tal adoção para a educação/escola pública.

Palavras-chave: Municipalização do ensino fundamental. Sistema apostilado de ensino. Parceria público-privada.

ABSTRACT

This work, part of a larger research funded under PROGRAD / UNESP, had as main objective to analyze and discuss the interfaces between contemporary Paulo process of municipalization of primary education and the recent and growing trend of purchasing systems sells them for private education the municipalities of São Paulo. To do so, drew on survey and literature review on the topic at hand. Initially, recovers briefly the historical trajectory of the process

⁵⁸ Damaris Caroline Quevedo de Melo- Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Bolsista Núcleo de Ensino/PROGRAD- damaris_melo92@hotmail.com

⁵⁹ Ana Paula Mendes da Silva- Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Aluna colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD. aninha.smendes@hotmail.com

⁶⁰ Daniela Amaral-Discente de Pedagogia FCT-UNESP. Aluna colaboradora Núcleo de Ensino/PROGRAD. danielaamaral18@hotmail.com

⁶¹ Silvio Cesar Nunes Militão -Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.



described above and presents its current frame, for, following, show that the local education policy "apostilamento" of public schools is one of its consequences. Finally, demonstrates some undesirable consequences such adoption for education / public school

Keywords: Municipality of basic education. Emended system of education. Public-private partnership.



DESAFIOS DA ESCRITA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA DE ENSINO- APRENDIZAGEM

Valgler Nieri dos Santos
nierisantos@gmail.com

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes)

Palavras-chave: escrita, pensamento, ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

Paulo Freire em *Pedagogia da Autonomia* escreve sobre os diversos saberes necessários à prática educativa a fim de criar possibilidades para que a criança possa ser responsável pela própria produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p.47). O conhecimento geográfico sempre esteve presente no imaginário do homem. Do mistério da natureza enfrentado pelos nossos antecedentes até as atuais grandes mudanças climáticas – incluindo as suas consequências – compreender a ação do meio natural tem sido fundamental para a sobrevivência e evolução da espécie humana. Entre as várias disciplinas que compõem o currículo escolar destacam-se nesse trabalho as atividades de ensino de Geografia. Compreender os principais conceitos que a Ciência Geográfica aborda é uma das funções da disciplina. Para cumprir com esse, e outros objetivos, é preciso que se selecionem e se organizem os conteúdos que sejam significativos e socialmente relevantes (CAVALCANTI, 1998, p.25).

OBJETIVOS

Dentre as várias atividades possíveis dentro da escola que estimulam o aluno a pensar e agir sobre a realidade a escrita é uma delas. Nossos pensamentos interagem com uma série de funções interiores e exteriores e é um processo dinâmico, assim como as constantes mudanças do mundo globalizado. Nesse sentido, a educação é compreendida como um ato intervenção no mundo (FREIRE, 1996, p.109). Para intervir é necessária uma base de informações e conhecimentos que tornem nossas atitudes mais responsáveis e, conseqüentemente, melhores.

A linguagem utilizada pela criança para sua auto-expressão e o seu pensamento são relações interfuncionais, ou seja, não podemos considerá-las como processos psíquicos isolados (VYGOTSKY, 2008, p.1). Há no processo de escrita e fala das crianças ações que demonstram um sistema complexo de raciocínio em constantes mudanças. A essência do desenvolvimento psíquico infantil está nas mudanças que ocorrem na estrutura interfuncional da



consciência (VYGOTSKY, 2008, p.2). Compreender essa íntima relação entre pensamento e o exercício da linguagem escrita é o objetivo deste trabalho.

METODOLOGIA

Os dados levantados para análise desse trabalho foram coletados a partir de uma oficina com uma pequena turma de alunos que, após inúmeras abordagens de ensino de temas ligados às questões climáticas escreveram um texto reflexivo com a temática “meu papel no mundo” como método de avaliação da apropriação do tema em sala de aula. Acreditou-se que a produção deste texto seria o caminho mais adequado naquele momento, uma vez que os alunos já haviam manifestado seu pensamento de diversas maneiras, como desenhos, diálogos, cartazes, exposições em campo, feiras de conhecimento. Este trabalho resulta destas reflexões acerca das experiências de ensino-aprendizagem e, principalmente, da produção escrita dos alunos.

A oficina “Clima: do global ao local” foi desenvolvida a partir de minha participação como coordenador de um projeto de educação não-formal junto a alunos de oitavo e nono anos do Ensino Fundamental de uma escola pública de Uberaba (MG), realizado a partir de minha atuação como bolsista no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

O projeto foi desenvolvido em reuniões semanais de duas horas, ao longo de 10 encontros, com um grupo de 11 alunos, que frequentaram o projeto em período inverso ao que estudam na mesma escola, considerando que esta não é uma prática comum nesta escola, uma vez que há poucos projetos que são realizados em período extracurricular e há certa dificuldade em manter a frequência dos alunos em projetos realizados fora do período de suas aulas. No entanto, houve frequência satisfatória da maioria dos alunos nesta oficina. Todas as atividades tinham como objetivo prover os alunos de informações para que os mesmos compreendessem melhor as dinâmicas do espaço geográfico. Assim, pudessem construir um discurso articulado e posicionamentos em relação a diversas questões do seu dia-a-dia.

DISCUSSÃO

Como método de análise focamos nas palavras utilizadas pelas crianças e principalmente no exercício da escrita enquanto prática consciente. Consideramos que uma palavra não se refere a um objeto isolado, mas a um grupo ou classe de objetos, sendo assim uma generalização que é um ato do pensamento verbal e reflete, em partes, a realidade. Porém, não podemos ignorar a influência do meio sobre o homem (VYGOTSKY, 2008, p.5-6). Nesse sentido há um forte processo histórico-cultural que influi sobre a forma do pensamento verbal.

A proposta de uma oficina organizada dentro de um programa como o Pibid é apresentar ao futuro professor elementos que colaboram com a formação docente. A *iniciação* promovida pelo programa está centrada na



prática de educação não-formal. A educação não-formal possui diversas características comuns a prática de ensino formal, pois também favorece e estimula a ocorrência de experiências e sentidos, assim, também contribui para a construção do processo de aprendizagem e formação pessoal. Neste sentido, a educação não-formal difere da educação formal “por poder lidar com outra lógica espaço-temporal, por não necessitar se submeter a um currículo definido *a priori*”. Sua maior contribuição é a nova maneira de lidar com o cotidiano escolar (SIMSON et. al., 2007, p.14).

Apesar da diferenciação entre a educação formal e a não-formal, uma dificuldade permanece a mesma quando se trata do processo de ensino e aprendizagem, a escrita. O desenvolvimento da escrita, segundo Vygotsky, segue uma estrutura e funcionamento diferente de outras funções linguísticas. Uma fala apenas imaginada, que exige a simbolização de imagem sonora por meio de signos escritos, deve ser naturalmente muito mais difícil para a criança do que a fala oral (VYGOTSKY, 2008, p.123). Sobre a diferenciação entre a fala oral e a escrita Vygostky defende a ideia de que os motivos das duas funções determinam o curso da atividade. Assim, enquanto a situação dinâmica e, principalmente concreta, de uma conversa se encarrega da continuidade de um diálogo, na escrita o processo é muito mais abstrato, intelectualizado e consequentemente, mais distante das necessidades imediatas (ibid, p.124).

O simples fato, ou não, de ter que por as palavras em uma sequência e fazer sentido, ou seja, formar uma frase “exige um trabalho consciente porque a sua relação com a fala interior é diferente da relação com a fala oral” (VYGOTSKY, 2008, p.124). Em um diálogo estamos em uma situação onde, normalmente, quem fala e escuta sabe do que se trata. Ninguém ou quase ninguém ao ser questionado “olá, como vai?” pergunta “como vai o quê?”. Está implícito na situação que o que queremos saber é “como vai *você*”. Na escrita a situação é diferente “tem que explicar plenamente a situação para que se torne inteligível” (ibid, p.124).

O primeiro desafio enfrentado pelas crianças (e também pelo licenciando) na elaboração do texto foi tornar claro o objetivo da atividade e a sua importância para o aprendizado e desenvolvimento dos alunos. Ao iniciar a proposta do texto reflexivo vários alunos se manifestaram dizendo: “ahh tem que escrever”, “pode fazer em casa”, “eu não sei o que escrever”, “tem que ter quantas linhas”. Vale ressaltar novamente a qualidade do projeto de educação não-formal que “por envolver profissionais e frequentadores que podem exercitar e experimentar um outro papel social que não o representado na escola formal” (SIMSON et. al., 2007, p.15), permitia aos alunos uma relação com mais liberdade de manifestação. Ao se convencerem de que a atividade deveria ser feita como forma de avaliação do entendimento dos alunos dos conteúdos já abordado em relação ao clima e as ações antrópicas outro desafio surge após a entrega dos textos com muitas preocupações referentes ao “tem que ter quantas linhas”. Dos 10 textos feitos 1 se aproximou do mínimo de 20 linhas, 8 textos giraram em torno de 12 linhas e apenas 1 excedeu o



limite de 20 linhas, conforme combinado com alunos após constantes preocupações dos mesmos em definirem um limite de linhas.

A recusa em escrever e a notória preocupação em cumprir o número mínimo de linhas mostram a extrema diferença entre o desenvolvimento da fala oral e da escrita, “todos esses traços da linguagem escrita explicam por que o desenvolvimento na criança em idade escolar fica muito atrás daquela da fala oral” (VYGOTSKY, 2008, p.125). Segundo este autor, esta diferença é causada pela capacidade da criança em atividades espontâneas e inconsciente (a fala oral) e a sua falta de habilidades para atividades abstratas (ibid, 2008, p.125).

Como coordenador do projeto e observador ativo dos alunos durante os encontros posso afirmar certa surpresa ao deparar com a dificuldade de escrever, por dois principais motivos: primeiro porque se tratou de um tema já discutido e segundo porque foi notória a participação dos alunos e a bagagem de experiências e conhecimentos que os mesmos já traziam sobre o assunto e expressaram das diversas outras maneiras. Consequentemente seria apenas mais uma atividade. A atividade exigia além do conhecimento com assuntos familiares, conhecimentos de assuntos “científicos” uma vez que foram abordadas as características do planeta Terra em interação com o clima e o homem.

Os textos dos alunos relatam propostas particulares de atitudes diante do mundo. Muitos escreveram sobre o que poderiam fazer a nível pessoal: “o meu papel no mundo é não poluir, não desmatar, não prejudicar a natureza”; “eu tento fazer a minha parte”; “o meu papel no mundo atual é apenas fazer a minha parte”. Também houve muitas iniciativas que envolviam a participação de outras pessoas: “ajudar as pessoas necessitadas”, “todos nós seres humanos temos que parar e contribuir mais com o meio ambiente”.

Os relatos transcritos nos textos relacionados com minha atuação como coordenador do projeto apresentaram uma série de dados que comprovam as teorias de Vygotsky sobre o desenvolvimento do pensamento através da linguagem. Pode-se considerar o desenvolvimento da criança através de etapas onde várias ações e situações dão origem a novas atitudes perante os desafios do cotidiano. Neste caso a orientação de um profissional capacitado para compreender e promover na criança o desenvolvimento e o aprendizado é fundamental. “O que a criança faz hoje em cooperação, será capaz de fazer sozinha amanhã” (VYGOTSKY, 2008, p.129).

A presença de um orientador é fundamental para o desenvolvimento da escrita das crianças. Nas pesquisas Vygotsky comprovou a natureza social e cultural do desenvolvimento das funções psíquicas durante o período escolar, ou seja, a dependência da cooperação com os adultos e a aprendizagem.

A rotina atual de grande parte das famílias brasileiras (casa-trabalho-casa) gera no interior das escolas uma responsabilidade que as tornam o centro da aprendizagem. É claro que há exceções e que aprendemos e nos desenvolvemos constantemente. No caminho de casa, numa brincadeira com os amigos, vendo televisão, etc. No entanto, a escola é o espaço que, atualmente no Brasil, registra 52.580.452 de estudantes matriculados na



educação básica pública e privada – creche, pré-escola, ensino fundamental e médio, educação profissional, especial e de jovens e adultos – em 197.468 estabelecimentos de ensino (MEC, 2009).

O período em que as crianças estão na escola - ou os anos escolares - são, em geral, um ótimo período para o aprendizado de operações que exigem consciência, enquanto percepção da atividade da mente (VYGOTSKY, 2008, p.114). O aprendizado dessas operações favorece enormemente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores enquanto ainda estão em fase de amadurecimento, que se aplica também ao desenvolvimento dos conceitos científicos (ibid, 2008, p.131).

Tão importante quanto o aprendizado de novas palavras e novos conteúdos é o desenvolvimento do pensamento da criança. Nesse caso, a linguagem exerce papel fundamental. “O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem” (VYGOTSKY, 2008, p.63). A escrita é uma atividade que exige muitas habilidades da criança, desde o conhecimento de fatos exteriores à sua vivência, como o desenvolvimento interno de funções do cérebro, como memória, raciocínio e, o domínio das palavras.

Dominar as palavras não é uma tarefa fácil, principalmente se tratando de palavras escritas. Com o tempo vamos criando certo domínio das palavras e a psicologia explica o porquê: “o significado das palavras evolui” (VYGOTSKY, 2008, p.151). Evolui porque as palavras estão dentro de funções psíquicas que se modificam e se desenvolvem como comprovado pelas pesquisas de Vygotsky.

Durante as oficinas os alunos participavam com suas experiências relatando o que já viveram em relação às fortes chuvas de verão na cidade de Uberaba (MG) que somadas as características locais provocam fortes enchentes na região central. Falavam sobre os deslizamentos com muita propriedade, identificando os fatores naturais e a intervenção do homem. Utilizavam inúmeras vezes dos seus próprios conhecimentos para falar de assuntos que para eles são familiares. Já na escrita, sobre um assunto que é também familiar e somado ao ensino de conceitos da disciplina geográfica foi notado uma dificuldade em se expressar e, principalmente, organizar as ideias em um discurso claro e objetivo.

A comunicação escrita diferencia-se da fala oral porque baseia-se no significado formal das palavras. Uma situação é falar “enche na Leopoldino (uma das avenidas principais de Uberaba) porque vem água de todos os morros”, outra é descrever por escrito. A escrita exige um número muito maior de palavras do que a fala oral para transmitir uma ideia. Pois, entre vários motivos, a escrita dirige-se a um interlocutor ausente, que em alguns casos desconhece o assunto tratado (2008, p.176-178).

CONSIDERAÇÕES FINAIS



São inúmeros os problemas enfrentados atualmente e a Geografia é essa disciplina que aborda as questões do homem no meio ambiente. A leitura desse espaço e do mundo do ponto de vista da espacialidade demanda a apropriação, pelos alunos, de um conjunto de instrumentos conceituais de interpretação e questionamento desta realidade (CAVALCANTI, 1998, p.25). É um exercício constante de ler, questionar e atuar. A todo momento exercemos o poder da escolha. Fornecer bases para que os alunos possam escolher de maneira responsável o seu caminho é tarefa da escola e, nesse sentido a disciplina de Geografia possui grande influência.

Escrever não é uma tarefa fácil como foi comprovado nas atividades com os alunos. Há uma cobrança de escrita das escolas, dos vestibulares, das universidades e de várias formas de trabalho. Não a toa, o exercício da escrita é um exercício que exige certo grau de desenvolvimento do pensamento e da própria linguagem. É um exercício que contribui para o nosso desenvolvimento. No entanto, este trabalho procurou demonstrar que é necessário conhecermos a forma de pensar e de refletir o pensamento na escrita. “O pensamento tem que passar primeiro pelo significado e depois pelas palavras” (2008, p.187). A escrita exige que o que queremos dizer esteja, primeiramente, claro em nossa mente. Essa tarefa de conceitualização das palavras está em constante movimento. Assim como as questões que envolvem o mundo no geral. Compreender o espaço geográfico e, fundamentalmente, o pensamento da criança é imprescindível para trabalharmos com um aprendizado mais significativo. Assim, a dificuldade de escrita pode se tornar muito mais em uma atividade de desenvolvimento do que uma barreira onde o número mínimo de linhas deve ser cumprido.



ACIDENTES AUTORREFERIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

⁶²Adilson Gonçalves da Silva
Sandra Regina Gimenez-Paschoal

RESUMO

Introdução: Os acidentes com adolescentes são responsáveis por parte considerável das internações nessa faixa etária e são eventos previsíveis e passíveis de prevenção tanto no âmbito familiar quanto na escola. O estudo acerca dos acidentes com os escolares permite que se determinem quais conteúdos podem ser planejados e incorporados ao currículo escolar como forma transversal de educação preventiva. **Objetivo:** Identificar os acidentes autorreferidos por alunos do ensino fundamental. **Método:** O presente estudo foi desenvolvido nas salas de aula de cinco escolas públicas em uma cidade de aproximadamente 35.000 habitantes, do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 457 escolares que cursavam o 9º ano do ensino fundamental. Foi utilizado o Questionário de Rastreamento de Acidentes (QRA), elaborado para a realização da pesquisa, contendo questões que identificavam a ocorrência de acidentes nos últimos 12 meses. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa e iniciada após o recebimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis. O questionário foi aplicado aos escolares, em suas salas de aula, durante horário concedido pelos professores. **Resultados:** Os principais acidentes entre os escolares foram as quedas (674), os acidentes com bicicleta (583), o contato com material cortante (572), os choques com eletricidade (437), os impactos com objetos (413) e as queimaduras (398), havendo resultados com diferenças significativas entre as escolas participantes em relação aos resultados totais de acidentes ($p \leq 0,001$). **Conclusão:** Concluiu-se que a frequência de acidentes referidos pelos escolares foi considerada alta, uma vez que poderiam ter sido prevenidos. Sugere-se a inserção curricular de conteúdos e atividades voltados para a prevenção de acidentes infantis, considerando as ocorrências relatadas pelos alunos e as preconizações dos Ministérios da Educação e da Saúde.

Palavras-chave: Acidentes. Ensino Fundamental. Fatores de risco.

ABSTRACT

⁶² Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Marília; Programa de Pós Graduação em Educação, Marília – SP, e-mail: adilson.gsilva@bol.com.br.



Introduction: The accidents involving teens are responsible for a considerable part of the admissions in this age group and events are predictable and preventable, both in the family and at school. The study about the accident with the students allows them to determine which content can be designed and incorporated into the school curriculum as a way of cross-prevention education.

Objective: Identify accidents self-reported for elementary students. **Methods:** This study was conducted in the classrooms of five public schools in a city approximately 35,000 inhabitants in the state of São Paulo. Participants were 457 students attending the 9th year of elementary school. Was used the Questionnaire Tracking Accidents (QRA), prepared for the research, with questions that identified the occurrence of accidents in the past 12 months. The study was approved by the Research Ethics Committee and initiated upon receipt and signing the consent form signed by parents or guardians. The questionnaire was administered to students in their classrooms during time given by teachers. **Results and discussion:** Major accidents among students were falls (674), the bicycle accidents (583), contact with sharps (572), with electric shocks (437), impacts with objects (413) and burns (398), with significant differences between results with participating schools in relation to the overall results of accidents ($p \leq 0.001$). **Conclusions:** We conclude that the frequency of accidents reported by children was considered high, since it could have been prevented. It is suggested the inclusion of curriculum content and activities aimed at prevention of childhood accidents, considering the occurrences reported by the students and the recommendations of the Ministry of Education and Health.

Keywords: Accident. Elementary School. Risk factors.



LINGUAGEM ARTÍSTICA INFANTIL: O DESENHO COMO EXPRESSÃO DA CRIANÇA

Eliete Moura de Souza
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi

RESUMO

O desenho é uma forma de expressão da criança, pois nele, a criança tem a oportunidade de demonstrar o que pensa e o que sente, a partir das experiências que tem com as diversas formas da linguagem artística e com o meio que a influencia. Esse trabalho tem como objeto de estudo os processos pelos quais as crianças utilizam o desenho como forma de expressão gráfica de interpretação, de uma solicitação da pesquisadora. Para a realização da pesquisa investigamos sobre o desenvolvimento histórico da arte educação no Brasil; o uso da arte como linguagem nos primeiros anos da vida escolar. Procuramos encontrar possíveis respostas para o abandono da arte na adolescência. Entender como a criança é influenciada pelas imagens e o uso que faz disso é de extrema importância na área da educação artística. Compreender como ocorre a mudança de visão do aluno: da arte como brincadeira e da arte como ensino pode ser um início para as dificuldades enfrentadas pelos profissionais que atuam em paralelo com duas áreas amplas e que tendem a se complementar: a educação e a arte.

Palavras-chave: Linguagem artística. Desenho. Arte educação.

ABSTRACT

The draw is one form of expression from the children, on it the child has the chance to demonstrate what it thinks and feels. This work has as objective show the processes on which the children go through and how the art influences it, inside and outside school; reports the historic development of art's education on Brazil, the use of art as a language on the first years of scholar life. It's an attempt to find possible answers for the abandon of art by teenagers. Understanding how the child is influenced by the images and the use of that is of extreme importance on the art education area. Comprehend how the student's vision is changed: from art as fun and art as teaching may be a beginning to the difficulty faced by professionals who work in parallel with two ample areas who tends to complement each other: education and art.

Unesp – Universidade Estadual Paulista
Trabalho apresentado como conclusão de curso em 27 de novembro de 2012.
E-mail: eliete_msouza@hotmail.com



ANÁLISE DOS RESULTADOS DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O TEMA SAÚDE: um olhar para formação dos conceitos em Vygotsky

Antônio Carlos da Silva¹
vi_silva4@terra.com.br
Jerusha Mattos Câmara²
lara Terra de Oliveira³

- 1-Escola Estadual Infante Dom Henrique – Vila Matilde - São Paulo - SP
2- Universidade Federal de São Carlos- UFSCar - Departamento de Educação
– São Carlos-SP
3-Escola Técnica Estadual Getúlio Vargas – ETEC-GV- Ipiranga- São Paulo-
SP

Palavras-chave: sequência didática ; Vygotsky; conceito de saúde.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

As Sequências Didáticas (SD) são um conjunto de atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo e organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para a aprendizagem de seus alunos, envolvendo atividades de aprendizagem e avaliação. É uma maneira de encaixar os conteúdos a um tema e por sua vez a outro, dando sequência ao trabalho pedagógico diário. Para desenvolver a sequência o aluno pode participar de peças, jogos, brincadeiras, com atividades lúdicas, de material concreto, textos e de trabalhos de campo ou ao ar livre. Para Dolz e Schneuwly (2004) as SD são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular. Esses autores afirmam que a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos.

Assim, para elaborar uma SD o professor deve ter em mente o que afirma Vygotsky (1996), a escola deve favorecer o acesso a aspectos culturais fundamentais ao desenvolvimento pessoal do aluno, não só os de caráter cognitivo, mas, também, desenvolver habilidades que equacionem as relações interpessoais, sua inserção social e o equilíbrio pessoal; em outro sentido, a construção do conhecimento dá-se a partir do momento em que o indivíduo mobiliza todas estas estruturas e aplica-as em seu cotidiano. Ou seja, os estudantes possuem um repertório de representações, conhecimentos



intuitivos, adquiridos pela vivência, pela cultura e senso comum, acerca dos conceitos que serão ensinados na escola (BRASIL, 1997).

A necessidade na readequação de novas estratégias, sendo um exemplo a sequência didática foco do presente estudo é imprescindível. O uso da SD pode proporcionar uma aprendizagem mais eficiente e significativa, que ajuda o aluno a progredir, pois é organizada conforme objetivos que o professor deseja atingir para a apreensão do conhecimento em seus alunos (NEMIROVSKY, 2002). Desta forma, usar a SD como ferramenta pedagógica tem a intenção de tornar a temática escolhida algo próximo dos alunos, pois a noção de hábitos alimentares saudáveis é pertinente para a manutenção da saúde. A sequência didática abordada neste artigo, teve como eixo principal a apresentação de uma situação-problema, próxima a realidade local dos alunos, focada no tema saúde. A intenção é que a SD ao utilizar algumas estratégias e recursos didáticos, levaria os alunos a buscarem uma solução para a situação apresentada, orientados a modificar o conceito empírico de saúde para uma conceituação mais elaborada. Neste contexto, verifica-se que em Ciências no Ensino Fundamental, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a saúde é um tema transversal, pois é necessário associar a formação de hábitos e atitudes do contexto escolar no processo de educação sobre o assunto. O maior desafio no ensino sobre este tema é com relação a uma aprendizagem que possa proporcionar mudanças de atitudes e hábitos de vida garantindo assim uma aprendizagem efetiva (BRASIL, 1997). Nesta perspectiva, para o estudo da formação de conceitos, Vygotsky (1993) utiliza o método desenvolvido por um de seus colaboradores denominado "método da dupla estimulação". Este processo é dividido em três fases básicas: fase da agregação desorganizada, a do pensamento por complexos e a da formação dos conceitos verdadeiros, cada uma, por sua vez, dividida em vários estágios. Sendo a faixa etária do público-alvo, envolvido na aplicação da sequência didática deste estudo, restrita, explicitamente, às fases do pensamento por complexos e a da formação dos conceitos verdadeiros, fazem-se necessárias algumas considerações. Podem-se distinguir algumas particularidades da fase caracterizada como pensamento por complexos, segundo o autor:

- a) Um complexo é caracterizado por um agrupamento concreto de objetos unidos por ligações reais, mas carecem de uma unidade lógica.
- b) Nesta fase, a relação entre objetos constitui-se num pensamento coerente e objetivo, mas sem as relações objetivas do pensamento conceitual.
- c) Este período é subdividido em estágios assim denominados: complexo de tipo associativo, de coleções, complexo em cadeia, complexo difuso, cada uma com caracteres específicos e estágio dos pseudoconceitos.
- d) O estágio caracterizado como a do pseudoconceitos funciona como elo entre os pensamentos por complexos e a formação dos conceitos verdadeiros, sendo estas os objetos específicos de nosso estudo.

Para o autor, em estudos experimentais dos processos intelectuais dos adolescentes, verificam-se que as formas de pensamento (sincrético e por complexos) gradualmente desaparecem, conceitos potenciais vão sendo



usados cada vez menos e inicia-se o processo de formação dos verdadeiros conceitos. No entanto, mesmo depois de ter aprendido a produzir conceitos, as formas mais elementares não são abandonadas sendo utilizadas em muitas áreas do pensamento.

Procedimentos realizados com o objetivo específico de estudar as operações que os adolescentes efetuam com os conceitos, revelam discrepância entre a capacidade de formá-los e de defini-los, ou seja, o mesmo formará um conceito numa situação concreta, mas achará difícil expressá-lo em palavras. Torna-se uma tarefa difícil definir um conceito quando este não se encontra enraizado na situação original, devendo ser formulado num plano puramente abstrato, sem referência a quaisquer impressões ou situações concretas. É dentro desta perspectiva que Vygotsky (1993) trabalha a concepção da evolução dos conceitos científicos. Os mesmos passos do desenvolvimento dos conceitos oriundos da experiência cotidiana; a disparidade entre a idade mental real de uma criança e o nível que ela atinge, com ajuda de outra pessoa, na resolução de um problema, indica a zona de seu desenvolvimento proximal; os conceitos científicos que a criança adquire na escola são, então, mediados por algum outro conceito.

Assim, este trabalho visa verificar se o conceito de saúde foi modificado ou se este permaneceu vinculado a construções conceituais anteriores, após a aplicação da sequência didática utilizando como método de análise a formação de conceitos de Vygotsky.

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada com uma turma de nono ano do ensino fundamental de uma escola pública estadual localizada na zona leste do município de São Paulo nas aulas de Ciências. O público alvo era composto por vinte e nove alunos, na faixa etária de treze aos dezesseis anos. Para realização das atividades, a turma foi dividida em oito grupos com quatro alunos cada e um com três componentes. A aplicação da SD era exigência para conclusão do curso de especialização em Ensino de Ciências da Rede de Formação de Professores do Estado de São Paulo.

A metodologia empregada na análise da sequência didática foram priorizados dois pontos de vista: a avaliação dos efeitos da SD através da aplicação de pré-teste, buscando levantar os conhecimentos prévios dos alunos e, o pós-teste, a fim de verificar resultados quanto a formação de conceitos, esse processo permitiria a validação interna que é feita através da análise dos efeitos da sequência didática em relação aos seus objetivos (MÉHEUT, 2005; NASCIMENTO; GUIMARÃES e EL-HANI, 2009). No pré-teste as questões tiveram como finalidade, segundo a metodologia empregada, servir de parâmetro para a realização de avaliação comparativa. As atividades propostas na sequência didática buscaram oferecer conteúdos e atividades que pudessem ampliar e melhorar a elaboração do conceito de saúde. Assim, iniciou-se o pré-teste individual com as seguintes questões: "Para você, qual o



significado do termo saúde? O que ele envolve?”. Ao término da aplicação de todas as atividades previstas na SD foi realizado o pós-teste. Foram apresentadas, a cada aluno, fichas contendo os seguintes termos: qualidade de vida, ambiente, prevenção, cura, doença, violência, higiene, transporte, energia, agricultura, moda e saneamento básico. Solicitou-se que esses conceitos fossem separados em dois blocos distintos, conforme a existência ou inexistência da relação como o conceito de saúde. Pediu-se, por fim, que os alunos, individualmente, elaborassem um texto articulando os termos escolhidos e relacionando com as questões do pré-teste. A realização destas tarefas, denominadas pós-testes, objetivaram fornecer subsídios para comparação e análise dos efeitos da aplicação da sequência didática sobre possíveis modificações ou não, no estabelecimento de conceitos verdadeiros, no caso uma ampliação do conceito de saúde, para além do uso cotidiano, comumente usado como ausência de doença. Para a categorização utilizou-se as fases em que a criança pode passar para formação de conceitos e que foi apresentado na introdução deste resumo.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise verifica-se que nas repostas individuais dos pré-testes, antes da aplicação da sequência didática, todos os alunos do grupo-alvo formulam sua conceituação sobre saúde baseados em:

- a) agrupamentos concretos de objetos unidos por ligações reais, mas carecendo de unidade lógica, perfazendo, aproximadamente, 3% da amostra total (um aluno).
- b) significações atribuídas a este conceito, como resultado de sua experiência e fatos ligados a vida cotidiana, revelando forte influência da fala do adulto, que muitas vezes, relaciona saúde ao conceito de doença, encaixando-se neste perfil onze alunos, perfazendo, aproximadamente, 38% do total de alunos.
- c) expressões que vinculam saúde a adoção de atitudes saudáveis, como alimentação correta, prática de exercícios, sensações de bem estar ou autoestima, revelando um estágio de pensamento ligado, ainda, ao concreto, sendo representados por 58% da amostra total.

Observa-se que todas as significações dadas ao termo saúde, estão ligadas à fase caracterizada por Vygotsky (1993) como pensamento por complexos.

Após a aplicação da sequência didática foi realizado o pós-teste, os dados obtidos foram:

- a) 24% dos alunos da amostra total encontram-se ligados ao estágio do pensamento por complexos, visto que expressam suas opiniões baseadas em atitudes vinculadas ao bem estar individual, alimentação correta e outros fatores.
- b) 6% dos alunos emitiram opiniões completamente desvinculadas da questão proposta, demonstrando falta de entendimento na formulação da pergunta ou incapacidade na articulação dos variados conteúdos abordados na sequência



didática com o conceito de saúde. Mas vale ressaltar que, a análise das respostas destes estudantes revelou forte tendência à relação dicotômica saúde - doença.

c) cerca de 28% dos alunos, demonstram situar-se num estágio de desenvolvimento do pensamento, denominado por Vygotsky (1996). Os conceitos potenciais são considerados elos entre o pensamento por complexos e a formação dos conceitos verdadeiros, constituindo-se em precursores destes. Segundo Vygotsky (1996), na formulação do pensamento, dentro do estágio dos conceitos potenciais, os conceitos abstratos são, em geral, traduzidos para a linguagem concreta.

d) 12% dos alunos ainda realizam agrupamentos concretos de objetos, unidos por ligações concretas, sem unidade lógica, demonstrando permanência na mesma fase do pensamento por complexos.

e) 3% dos alunos mobiliza estruturas do chamado pensamento por complexos (fortemente ligada à fala do adulto) e do pensamento conceitual, oscilando entre um e outro.

f) 27% dos alunos demonstraram-se encaminhar para a formulação de um conceito verdadeiro sobre o tema saúde, visto que, segundo Vygotsky (1993, p.68) "um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento"

Categorizando a análise pelas fases na qual a criança chega a formar os conceitos verdadeiros, pode-se observar, no comparativo entre pré e pós-teste, que alguns alunos permaneceram na fase do pensamento por complexos, ao conseguir abstrair traços e, juntamente, com o pensamento de complexo, alguns alunos formaram o conceito potencial, para depois formar os conceitos. Segundo Vygotsky (1993), um conceito só aparece quando os traços abstraídos são sintetizados novamente, e a síntese abstrata daí resultante torna-se o principal instrumento do pensamento.

Percebe-se nitidamente o entusiasmo e o interesse dos alunos, durante as aulas, nos grupos de discussão ou no momento de partilhar os relatos de suas experiências/resultados de pesquisas com os demais membros do grupo-classe e o empenho na realização de todas as atividades propostas, sendo observada pequena porcentagem de alunos apáticos ou indiferentes às situações apresentadas em sala.

A avaliação deste trabalho mostra que, apesar das dificuldades apresentadas, ao término da aplicação da sequência didática, o ato de elaborar e compartilhar novas formas de reflexão levando à construção de um novo olhar sobre sua realidade e o consequente desempenho no papel de protagonista em seu meio, resultaram em mudanças de perspectiva e atitudes por parte do aluno e que a mesma produziu, ainda que parcialmente, efeitos positivos sobre a aprendizagem.



O CORPO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS: UM ESTUDO DE CASO

Ana Carolina Biscalquini Talamoni⁶³

Resumo

Pesquisadores da área da Educação vêm se preocupando com a abordagem fragmentada do corpo humano na educação formal, o que tem impedido aos alunos uma visão sistêmica e, portanto mais realista, do funcionamento orgânico. Também tem excluído do âmbito escolar questões sócio-culturais mais amplas como as relativas à saúde e à sexualidade. Os livros didáticos de ciências, por seu turno, não têm contribuído para a alteração deste ensino. Por este motivo, o presente trabalho tem por objetivo analisar o conteúdo de um livro didático de ciências destinado a alunos do 8º ano do ensino fundamental.

Palavras-chave: ensino fundamental; ensino de ciências; livro didático.

Abstract

Education researchers have been concerned about the piecemeal approach of the human body in formal education, which has prevented students a systemic and therefore more realistic, the organic functioning. It has also excluded from the school socio-cultural broader as those relating to health and sexuality. The science textbooks, in turn, have contributed to the change this teaching. Therefore, this study aims to analyze the content of a science textbook for students of the 8th grade of elementary school.

⁶³ Psicóloga. Doutora em Educação para a Ciência. Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru. Membro do grupo de pesquisa em Ensino de Ciências e Epistemologia da Biologia. Email: carolinatalamoni@gmail.com



A CONCEPÇÃO DE (IN) JUSTIÇA EM CRIANÇAS ENTRE 6 E 9 ANOS E SUA RELAÇÃO COM OS DIREITOS HUMANOS

Ana Paula Fantinati Menegon de Oliveira⁶⁴
Rita Melissa Lepre⁶⁵

RESUMO

A questão da justiça, bem como a noção de Direitos Humanos, acompanha a história da humanidade. As sociedades, ao longo do tempo e inspiradas nesses conceitos, reservadas as particularidades de cada época, buscam nortear a convivência pacífica entre os homens. Essas noções permeiam o universo humano desde os primeiros anos de vida da criança, estando presente no meio que a cerca, nas falas e atitudes de seus pais, familiares e professores e em todas as interações que ela experiencia com o mundo e com os outros. Concebe-se nesta pesquisa uma visão de criança diferente daquela de tratar-se de um “adulto em miniatura” ou de um adulto em potencial, de um *vir a ser*, concebe a criança como uma potência de ser em ato, alguém repleto de curiosidade, apto para aprender e ensinar, um sujeito pleno e ativo, que apresenta suas especificidades em cada etapa de seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e social. Como aporte teórico utiliza-se, sobretudo, os estudos de Jean Piaget (1932) sobre o juízo moral na criança, assim como os preceitos da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Para tanto, definiu-se como objetivos analisar a concepção sobre justiça e injustiça em crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental e suas relações com os Direitos Humanos, visando por meio dos métodos ativos a construção da autonomia moral. O método clínico piagetiano orientou os procedimentos metodológicos. Para a efetiva aplicação da pesquisa utilizou-se adaptação de historietas que envolveram as noções de justiça. Foram apresentadas 03 historietas para crianças de ambos os gêneros, entre 06 e 09 anos de idade de 2 escolas de Bauru (SP). As entrevistas realizadas demonstraram que a maioria das crianças apresentam características da fase de transição entre a heteronomia e a autonomia e encontram-se em diferentes momentos do desenvolvimento da noção de justiça (imanente, retributiva e distributiva), demonstrando ser possível trabalhar as noções de Direitos Humanos juntamente com o desenvolvimento moral. Visa-se com esta pesquisa contribuir com o debate acerca do papel da escola no desenvolvimento da autonomia das crianças e na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

⁶⁴ Mestranda do Programa Educação para a Ciência. Pedagoga. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências - UNESP Bauru. E-mail: anapaulafmoliveira@gmail.com – PIBIC CNPQ.

⁶⁵ Psicóloga. Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências – UNESP Bauru. E-mail: melissa@fc.unesp.br



Palavras-Chave: Autonomia Moral. Direitos Humanos. Epistemologia Genética Piagetiana.

ABSTRACT

The question of Justice, as well as the notion of human rights, follows the history of mankind. Companies, over time, and inspired on these concepts, reserved the particularities of each time, seek to guide the peaceful coexistence among men. These notions permeate the human universe since the first years of life of the child, being present in the surrounding medium, in speeches and attitudes of their parents, relatives and teachers and in all interactions that her experience with the world and with each other. Conceives-if this research a child vision different from that of a "miniature adult" or an adult in a potential may be, conceives the child as a power to be in Act, someone filled with curiosity, able to learn and teach, a full subject and active, which has its specificities in each step of your cognitive development, affective and social. As theoretical contribution uses mainly studies of Jean Piaget (1932) on the moral judgement on the child, as well as the precepts of the Universal Declaration of Human Rights. For both, I set as goals to analyse the design about justice and injustice in children of the early years of elementary education and its relationship with human rights, through active construction methods of moral autonomy. The clinical method piagetiano guided the methodological procedures. For effective implementation of adaptation of search used anecdotes involving the notions of justice. Fairytales for children were raised on both 03 disparity between 06 and 09 years old of 2 schools of Bauru (SP). The interviews showed that the majority of children have characteristics of transitional phase between the heteronomy and autonomy and are at various stages of the development of the concept of Justice (retributive immanent, and distributive), showing you can work the notions of Human Rights along with the moral development. This research aims to contribute to the debate about the role of the school in the development of children's autonomy and the construction of a more just and egalitarian society.

Keywords: Moral Autonomy. Human Rights. Piaget's Genetic Epistemology.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS SOBRE TEMAS AMBIENTAIS

Miriam Suleiman⁶⁶
Maria Cristina de Senzi Zancul

RESUMO

A Educação Ambiental assume um papel relevante, no sentido de formar indivíduos críticos frente às questões ambientais. O trabalho com a Educação Ambiental deve proporcionar a construção de uma cidadania ativa e a constituição de novos paradigmas que consolidem uma sociedade mais justa e ambientalmente saudável. A presente pesquisa teve como objetivo identificar concepções de professores de Ciências do 6º a 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas estaduais sobre temas ambientais. Foram realizadas entrevistas com roteiro semi-estruturado com dez professores de Ciências, de dez escolas da rede pública estadual de um município do interior paulista. O estudo foi baseado em autores que pertencem à vertente da educação ambiental crítica. A maioria dos professores entrevistados apresenta uma concepção antropocêntrica de meio ambiente e uma visão de educação ambiental voltada à conscientização dos alunos para atitudes corretas em relação ao meio, privilegiando aspectos comportamentais e individuais. Acreditamos que essa forma de tratamento tem poucas chances de conduzir à formação de sujeitos mais participantes na defesa do meio ambiente e na busca de uma melhor qualidade de vida para todos os habitantes do nosso planeta.

Palavras-chave: Educação ambiental. Meio ambiente. Ensino de Ciências

ABSTRACT

Environmental education plays an important role in order to form critical individuals in relation to environmental issues. The work with Environmental Education must provide the construction of an active citizenship and the creation of new paradigms that consolidate a fairer and environmentally sound society. The purpose of this research was to identify the conceptions of science teachers from 6th to 9th years of public elementary schools about environmental issues. Semi-structured interviews were conducted with ten science teachers from ten public schools in a city in the interior of São Paulo. The study was based on works by authors who belong to the strand of critical environmental education. Most of the interviewed teachers have an anthropocentric conception of environment and a view about environmental

⁶⁶ Faculdade de Ciências e Letras/UNESP, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar/SP.
mirsuleiman@ig.com.br.



education related to raising the students' awareness about correct attitudes concerning the environment, focusing on behavioral and individual aspects. We believe that this approach is not likely to lead to the education of individuals more involved in protecting the environment and in searching for a better quality of life to all inhabitants of our planet.

Keywords: Environmental education. Environment. Science teaching.



ALGUNS RETRATOS DE UM EMARANHANDO POSSÍVEL – PROJETOS E RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS NA MATEMÁTICA DOS ANOS INICIAIS

Maria Ângela Dias dos Santos Minatel⁶⁷
Ivete Maria Baraldi⁶⁸

RESUMO

O trabalho retrata uma experiência de desenvolvimento de conteúdos matemáticos dos anos iniciais por meio da metodologia de projetos e de resolução de problemas. Iniciamos apresentando brevemente parte do nosso referencial teórico, nossa questão problema, objetivo e metodologia de pesquisa. Caracterizada como um estudo de caso na área da pesquisa qualitativa, apresentamos uma análise descritiva de aulas de matemática desenvolvidas na perspectiva de projetos e resolução de problemas. A pesquisa foi realizada com vinte alunos de uma sala multisseriada de 1^o, 2^o e 3^o anos do Ensino Fundamental I de uma escola bilíngue de ensino regular da rede particular de Bauru-SP. Esse trabalho descreve o desenvolvimento de aulas sobre o sistema de numeração decimal e analisa a produção dos alunos. Foram utilizados para a coleta de dados a observação participante, pré-teste, entrevistas e a escrita em um diário pelos alunos. Os resultados mostraram a importância da combinação de instrumentos quando se busca conhecer o nível de compreensão e aprendizagem, no sentido de entender o que os alunos sabem sobre certo assunto ou sobre algo que tenha sido ensinado para que se possa intervir de maneira a atender a necessidade de aprendizagem de cada aluno.

Palavras-chave: Educação Matemática. Classe multisseriada. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The study reports an experience with mathematical content for primary years based on projects and problem solving. We started briefly presenting part of the theory that was used, followed by our question, objective and research method. Characterized as a study case in qualitative research, we presented a

⁶⁷Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru – Programa de Pós Graduação em Educação para Ciência, Bauru-SP. maria.maangela@gmail.com

⁶⁸Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru. ivete.baraldi@fc.unesp.br



descriptive analysis of math classes based on projects and problem solving. The research was developed with twenty students of a multi-grade classroom with 1st, 2nd and 3rd years in a bilingual private school in Bauru-SP. This work describes the development of classes about decimal number system and it analyses student's work. It was used to collect the data participant observation, pre-test, interviews and diaries written by the students. Results show the importance of combining instruments when we want to know the level of comprehension and learning, in the sense of understanding what students know about a certain topic or about something that had been taught, looking forward to interfere in a way we help students to learn.

Keywords: Mathematical Education. Multi-grade classroom. Primary years



COMO TRABALHAR A SEXUALIDADE NA SALA DE AULA?

Andressa Parra⁶⁹
Beatriz Sanches
Denise Garcia
Hayanne Zahra

RESUMO

Este artigo intenta discutir o tema da sexualidade, bem como a possibilidade de trabalhá-lo no ambiente escolar, levando em consideração as diferenças culturais que cada sociedade apresenta, fazendo com que o tema seja, em alguns casos, visto como tabu. A partir do comportamento de jovens brasileiros entre 14 e 16 anos, idade em que é definida a transição do comportamento “infantil” para a adolescência, e com o apoio dos princípios e aplicações do condicionamento operante da teoria de B. F. Skinner, trataremos da questão da displicência (ou mesmo da alienação) familiar acerca da sexualidade e, não obstante, das dificuldades encontradas pela escola no tratamento do tema. Coloca-se como finalidade deste trabalho a busca por uma contribuição relacionada ao aprimoramento de crianças e jovens acerca do desenvolvimento de sua sexualidade, a partir do exercício da cidadania e da responsabilidade, na medida em que se propõe o desenvolvimento do respeito de si e do outro. Ao ser desenvolvida a teoria de Skinner, almeja-se sustentar a ideia de que é possível e mesmo viável abordar a sexualidade no ambiente escolar, posto que este, tendo um papel fundamental no desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Sexualidade. Comportamento. Cidadania.

ABSTRACT

This article attempts to discuss the issue of sexuality, as well as the ability to work it into the school environment, taking into account cultural differences that each society offers about the subject, seen, in some cases, as a taboo. From the behavior of young Brazilians between 14 and 16 years old, age that is defined as the transition from the “childish” behavior to teenage, and with the support of the principles and applications of operant conditioning of B. F. Skinner’s theory, we study the issue of familiar negligence (or alienation) about sexuality and, plus, the difficulties encountered by the school in the treatment of the theme. Our purpose is the search for a work-related contribution to the

⁶⁹ Andressa Carolina S. Parra (graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - andressa_parra3@hotmail.com); Beatriz R. Sanches (graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - bearsanches@gmail.com); Denise Franciane M. C. Garcia (graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - denise.franciane@terra.com.br); Hayanne Zahra (graduanda em Pedagogia-IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO - hay_z@hotmail.com)



improvement of children and young people about the development of their sexuality, from the exercise of citizenship and responsibility, in that it proposes the development of respect for oneself and for others. In studying Skinner's theory, we aim to support the idea that it is possible and even feasible talk about the sexuality in the school, since this environment has a fundamental role in the development of the individual.



RELAÇÃO DO PROFESSOR COM JOGOS NA ESCOLA DE ENSINO FUNDAMENTAL⁷⁰

Felipe Raphael Paiva Da Silva
Nathalia Penáquio Carvalho
Denise Pereira Rocha

RESUMO

O jogo e as situações lúdicas na escola de ensino fundamental não recebem destaque na constituição da metodologia para o currículo desta etapa da educação básica. Alguns dos motivos que respondem a esta situação é a desconsideração da condição das crianças ainda pertencentes a esta etapa, e porque jogos e brincadeiras numa sociedade capitalista assumem de forma errônea o significado antagônico ao trabalho. Neste sentido a compreensão das contribuições dos jogos e brincadeiras por educadores e gestores torna-se fundamental. O objetivo deste estudo foi refletir sobre a inserção de jogos e brinquedos no contexto escolar do ensino fundamental sensibilizando aos educadores e estagiários de pedagogia para um olhar positivo sobre as práticas com jogos. Participaram 10 estagiários do curso de pedagogia, bolsistas do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), 6 professoras e 120 educandos com idades de 8 a 12 anos. O estudo foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Lins-SP, de Ensino Fundamental I. A pesquisa foi desenvolvida no período de setembro de 2012 a fevereiro de 2013. A coleta de dados foi dividida em três etapas. Na primeira etapa foram realizadas orientações para a escola e estagiários a respeito da importância do ato de brincar. Na segunda etapa foi selecionar brinquedos educativos para implementar no contexto dos educandos. Na terceira etapa foram realizadas as brincadeiras com os educandos. Os resultados identificados neste trabalho possibilitaram a reflexão sobre questões imprescindíveis para orientação e capacitação do professor, para a importância do brincar quanto a sua prática no contexto educacional, e indicaram dados significantes sobre o comportamento e atenção que os educandos melhoraram na escola. A pesquisa aponta para a necessidade da apropriação do educador dos conhecimentos sobre a importância do ato de brincar para o desenvolvimento e aprendizagem do educando, e modificação das práticas contemplando aspectos culturais e habilidades que também contribuiriam para o ensino e aprendizagem do currículo e conteúdos básicos da leitura, escrita e cálculo. A relação dos espaços para o brincar e acervos de jogos e brinquedos na escola também é algo importante para a apropriação do uso dos jogos.

Palavras-chave: Jogos. Ensino-fundamental. Capacitação de professores.

⁷⁰ (Unisaesiano de Lins, PIBID (Programa Institucional a Bolsa de Iniciação a Docência) e Secretaria da Educação de Lins. Email – felipepv3@gmail.com, deniserochap@hotmail.com; nathaliapenaquio@yahoo.com



ABSTRACT

The game play and ludic situations in elementary school are not given the featured on constitution of methodology for the stage of basic education. Some reasons that respond to this situation are the slight of children's condition belonging to this stage, and why games and plays in a capitalist society erroneously assume the antagonist meaning to work. In this way the understanding of contribution games and funs for educators and managers becomes crucial. The objective of this study was to reflect about the inclusion of games and toys within elementary school sensitizing the pedagogy educators and trainees for a positive outlook about the games practice. Ten trainees of pedagogy course attended, including scholarships of PIBID (Institutional Program of Scholarships Initiating to Teaching) project, six teachers and one hundred twenty students aged between eight-twelve years. The study was realized on a public school at Lins-SP, on elementary school 1. The research was divided in three steps. In the first one was realized orientation for school and trainees about the value of the act of playing. The second steps were select educating toys to implement on students context. In third stage were realized the plays with the pupils. The indentified results about this research have enabled the reflection about indispensables issues to teacher's orientation and capacity, for the value of playing as their practice on education context, and indicate significant data about behavior and attention that students have improved in school.

The research point to the need of ownership for educators about the knowledge of playing for the student's development and apprenticeship, and practice modifications beholding cultural aspects and abilities that also have contributed for the teaching and learning of curriculum and basics content, of reading, writing and calculating. The relationship of spaces to play and collection of games at school is something important to appropriation the use of gaming too.

Keywords: Games. Elementary School. Training for Teachers.



**AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO FUNDAMENTAL:
REFLEXÕES SOBRE O USO DE METODOLOGIAS DIFERENCIADAS NO
ENSINO EM CIÊNCIAS**

Anderson Adaldizio Souza Nunes

piro_denacity@hotmail.com

Natália Martins Resck

nataliaresck@hotmail.com

Nilton Luiz Souto

niltonlsouto@hotmail.com

Andréa Mollica do Amarante Paffaro

amarantepaffaro@unifal-mg.edu.br

Universidade Federal de Alfenas



O JOGO PERFIL NO ENSINO FUNDAMENTAL – ALGUMAS POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM⁷¹

Denise Rocha Pereira
Karoline Rezende Thomaz da Silva

RESUMO

Os jogos de regra podem contribuir para o desenvolvimento de atitudes habilidades cognitivas e sociais, porém, dificilmente as práticas pedagógicas existentes no ensino fundamental incluem jogos e brincadeiras, desconsiderando a idade e os interesses dos alunos do ensino fundamental I e as possibilidades de contribuição diferenciadas de cada jogo pode trazer. As práticas tradicionais de ensino preocupadas no cumprimento de um currículo básico, podem gerar dificuldades de aprendizagem e espaço para a indisciplina, a utilização de jogos na rotina escolar poderia provocar modificações nesta situação. De uma maneira geral, o ato de jogar requer planejar as ações antecipadamente, fazer relações, prestar atenção e concentrar-se, respeitar as regras, descentrar-se. Essas atitudes podem mobilizar recursos internos que não servirão apenas para o momento do jogo, mas para outras situações vividas na escola e no meio social em que a criança vive. Neste sentido, educadores e responsáveis pela educação devem compreender e refletir sobre as contribuições dos jogos e brincadeiras apoiando as práticas de jogos e brincadeiras na escola. São muitas as possibilidades que os jogos e suas especificidades possuem. O objetivo deste estudo foi refletir sobre as necessidades da introdução de jogos e brincadeiras para os alunos do ensino fundamental respeitando a condição dos alunos que ainda pertencem a infância, refletir sobre as contribuições do trabalho com o jogo perfil para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais assim como, investigar sobre as dificuldades de aprendizagem e as correlações com as dificuldades do brincar com o jogo perfil. Participaram 10 estagiários do curso de pedagogia, bolsistas do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), cerca de 120 educandos com idades de 8 a 12 anos, do 2º ao 5º ano. O estudo foi realizado em uma escola pública da rede municipal de Lins-SP, de Ensino Fundamental I. A pesquisa foi desenvolvida no período de setembro de 2012 a novembro. A coleta de dados foi feita por meio de observação durante a aplicação do perfil jogo. Partindo do registro das observações foram feitas as leituras e reflexões dos dados com referências a teóricos e pesquisas especializadas. A pesquisa aponta sobre os benefícios

⁷¹ CAPES - Programa Institucional de Incentivo à Docência – PIBID/Unisaesiano de Lins/SP/ Secretaria Municipal de Educação de Lins-SP . Projeto “Contribuições dos jogos e brincadeiras para a aprendizagem escolar no ensino fundamental do alunos 2º ao 5º ano com dificuldades de aprendizagem” desenvolvido em uma escola de ensino fundamental da rede pública deniserochap@hotmail.com



do trabalho com o jogo perfil e sobre as dificuldades encontradas pelos alunos ao brincar (autodisciplina, atitude de persistência, operações matemáticas, leitura, fazer relações, fazer classificações operatórias), além da necessidade da intervenção do educador no momento do jogo.

Palavras-chave: Ensino fundamental. Jogos. Aprendizagem.

ABSTRACT

The rule sets can contribute to the development of cognitive skills and social attitudes, however, hardly existing teaching practices in elementary schools include games and activities, disregarding the age and interests of students in elementary school and the possible contribution of differentiated each game can bring. The traditional teaching practices concerned to fulfill a core curriculum, may generate learning difficulties and room for indiscipline, the use of games in school routine could cause change in this situation. In general, the act of playing requires advance planning the actions, make relationships, pay attention and focus, respect the rules, decentralizing. These attitudes can mobilize internal resources that will serve not only to the time of the game, but for other situations experienced in school and social environment in which the child lives. In this sense, responsible for education and educators must understand and reflect on the contributions of supporting games and play practice games and play at school. There are many possibilities that games and have their specificities. The aim of this study was to reflect on the needs of the introduction of games and activities for elementary students respecting the condition of the students who still belong to childhood, reflect on the contributions of working with the game profile for the development of cognitive and social skills as well as investigate the learning difficulties and correlations with the difficulties of playing with the game profile. 10 trainees attended the course in pedagogy, scholarship project Pibid (Institutional Scholarship Program Initiation to Teaching), about 120 students aged 8-12 years, from 2nd to 5th grade. The study was conducted in a public school in the municipal Lins-SP Elementary School I. The research was carried out from September to November of 2012. Data collection was done through observation during application profile game. Based on the record of the observations were made wings readings and reflections of data with references to theoretical and specialized surveys. . The research points to the benefits of working with the game profile and on the difficulties encountered by the students to play (self-discipline, attitude persistence, math, reading, relationships do, do ratings operative), beyond the need for intervention at the time educator the game.



OS POSSÍVEIS ELOS ENTRE O CURSO DE PEDAGOGIA E O CONCEITO DE EDUCAÇÃO SÓCIOCOMUNITÁRIA

Marcos Jorge⁷²

RESUMO

O objetivo do artigo é promover uma discussão a respeito do conceito de educação sócio comunitária em relação aos cursos de Pedagogia. Inicialmente retoma a discussão sobre os cursos de formação de professores, seus limites e possibilidades, em seguida apresenta as justificativas para o estudo, apontando a urgência da escola brasileira em adequar suas práticas às necessidades de um ensino que dissemine valores de solidariedade visando a construção de uma sociedade democrática. Metodologicamente, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, utiliza-se de fontes os Projetos Pedagógicos de cinco cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior, pública e privadas, bem como suas respectivas grades curriculares. Os resultados apontam que os cursos de Pedagogia não diferem radicalmente entre si, seus Projetos Pedagógicos mostram que seu principal objetivo é a formação de professores para atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais e as grades curriculares também não apresentam grandes disparidades e, ao que parece, esses cursos estão adequados às Diretrizes oficiais com pouco espaço para uma discussão de uma Pedagogia de valores mais solidários, humanos, democráticos.

Palavras-chave: Política Educacional – Brasil. Legislação do Ensino. Formação de Professores – Projeto Político Pedagógico.

⁷² Faculdade de Ciência - UNESP – câmpus de Bauru – email: mjeduc@gmail.com



AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E IDEB: um exame a partir do âmbito local

Marcos Jorge⁷³

Sabe-se que ao longo da década o Brasil tem empenhado grandes esforços no sentido de universalizar a educação básica, inúmeras dificuldades precisam ainda ser superadas para que essa meta de cidadania seja completamente atingida. Uma delas é equacionar, além da questão do acesso, a permanência e aprendizagem dos estudantes em todos os níveis desse sistema de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

Em termos quantitativos, porém, já é possível afirmar, com certa margem de segurança, que num período de dez anos se atingirá o acesso universal para o ensino fundamental, valendo registrar que esta é uma das metas do Plano Nacional de Educação (2011 – 2020), as matrículas somam próximo de 31 milhões nos dois ciclos, embora haja um número relativamente significativo, próximo de um milhão, de crianças e adolescentes nessa faixa etária ainda fora da escola. (BRASIL, 2012).

As deficiências persistem ainda quando se observa o atendimento na educação infantil e no ensino médio; e, é preciso sublinhar, trata-se de questão complexa analisar essas chamadas “pontas” do sistema, pois ambos, embora se tratem de etapas da educação básica, possuem características muito particulares, atendem clientela específica e do ponto de vista dos conceitos correntes de “escola” ou “escolarização”, carregam significados muito particulares que influem diretamente no trabalho pedagógico, e em certo sentido, na prática social mais ampla.

A educação infantil, por exemplo, impacta diretamente na vida da família, da mãe e mulher trabalhadora e do bebê/criança. Um dos grandes retornos sociais da educação é o investimento na escolarização das meninas e moças, uma jovem educada tende a inserir-se no mercado de trabalho, como trabalhadora ou, como vem ocorrendo com mais frequência, exercendo seu papel de empreendedora de um pequeno negócio que impacta positivamente na comunidade local.

Por outro lado, uma vez educada a mulher assume sua responsabilidade com os filhos reduzindo os problemas da desnutrição e de saúde dos bebês e das crianças, e conseqüentemente da mortalidade infantil, quando não é mãe, via de regra, torna-se o arrimo da família, tomando para si a os cuidados para com os idosos do núcleo familiar primário, pratica o planejamento familiar e engaja-se com mais desenvoltura nos movimentos sociais que reivindicam melhorias para o entorno onde vive, dessa forma:

⁷³ Faculdade de Ciências – UNESP – câmpus de Bauru. Email: mjeduc@gmail.com



a educação parece desencadear uma profunda transformação na condição da mulher, que, por sua vez, tem repercussões diretas e indiretas sobre a natalidade e a mortalidade : fonte de saber e meio de se familiarizar com a vida moderna, a educação é reconhecida igualmente como um instrumento que favorece a inserção das mulheres no setor do trabalho remunerado. Constitui um fator importante de emancipação, permitindo às mulheres tomar decisões de forma mais autônoma e exercer maior controle sobre os recursos materiais. (SAMMAN, 2005, p.144).

O ensino médio, por sua vez mantém sua característica, muito brasileira, de ser um nível propedêutico, servindo apenas para acesso (via de regra por vestibulares extremamente concorridos) e apenas acesso, à educação superior; por outro lado, o ensino técnico – profissionalizante oscila entre o preparo para o mundo do trabalho ou atender aos ditames pontuais de um mercado de ocupações muito heterogêneo cujas necessidades são sempre muito imprevisíveis de ser atendidas rapidamente pelo sistema educacional.

Apesar dessas incongruências o governo federal, através do Plano Nacional de Educação (2011 – 2020) estabeleceu, para a educação infantil (firmando 2016 como ano de cumprimento parcial da meta), a universalização do atendimento escolar às crianças de 4 e 5 anos além de “ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender a 50% da população de até 3 anos”. Ainda tomando o ano de 2016 como um parâmetro de efetivação de parte da meta, ficou disposto a intenção de sua universalização além da garantia de “atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nesta faixa etária”. (BRASIL, 2010, p. 4).

Portanto para o país alcançar um cenário em que estará garantido o direito de acesso integral a educação básica em todas as suas etapas um longo caminho ainda terá que ser percorrido.

A discussão em torno da qualidade da educação básica no Brasil caracteriza-se por um cipoal de argumentos que abrange posicionamentos ideológicos (público versus privado; ensino presencial versus ensino a distância, etc.), teses econômicas (capital humano, ensino técnico - profissional), valores (ensino religioso, educação sexual, diversidade (s) etc.) e um infundável rol de “especificidades pedagógicas” envoltas naqueles argumentos.

Grosso modo o debate desenrola-se entre os especialistas da educação, oriundos do campo da Educação (faculdades de educação com seus cursos de pedagogias e formação de professores, programas de pós-graduação em educação e um amplo espectro de entidades que se intitulam representantes dos “profissionais da educação”) de outro, setores da sociedade civil



congregando ONGs, empresariado, entidades de classes e associações diversas.

Essa polarização entre os “especialistas da educação” e os “fora do campo educacional” não é apenas uma idiosincrasia da sociedade brasileira, antes é um reflexo da crise por qual passa a educação no mundo ocidental, seja nos países desenvolvidos ou não. Essa situação crítica nas palavras de Tedesco (2005, p. 59) se deve ao fato de haver um generalizado “ceticismo quanto às possibilidades de modificar o funcionamento dos sistemas educacionais”, descrença cada vez mais reforçada pela percepção de todos de que “se tentou de tudo no âmbito da educação, e, no entanto, os resultados são insignificantes”. Assim, processa-se uma politização das questões educacionais e, dessa forma:

a política situa-se no cerne do processo educacional, o que dá lugar a um novo antagonismo entre especialistas em educação, em particular entre os professores, que se consideram os depositários de um nível de competência, e uma nova geração de responsáveis pela política educacional, desejosos de impor seu ponto de vista. (PAPADOPOULOS, 2005, p.20).

Um dos argumentos que mobilizam o debate incide sobre o papel do Estado e sua onipresença em termos de regulação e responsabilização sobre os assuntos educacionais e o atendimento à demanda.

Parte da proposição é aceitável por todos, dada a necessidade da fiscalização sobre as esferas jurídicas públicas e privadas que compõem o imenso “sistema nacional de educação”, o consenso esvai-se quando a presença desse Estado é questionada em áreas como credenciamento de instituições e cursos, avaliação de aprendizagem ou dos professores, formação inicial e continuada dos intitulados “profissionais da educação” e seus planos de carreiras e salários.

Uma das dimensões da política educacional que hodiernamente tem mais consumido tempo entre os dois grupos é sobre a avaliação da aprendizagem, medida através de avaliações de larga escala, especificamente por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) cuja nota compõe o cálculo para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), de acordo com o Ministério da Educação:

O Ideb foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. Sintetiza dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo



Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil.

A série histórica de resultados do Ideb se inicia em 2005, a partir de onde foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A lógica é a de que cada instância evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência. (BRASIL, 2012, p.1)

Um dos objetivos do IDEB diz respeito ao Brasil alcançar um nível de desempenho escolar dos países desenvolvidos, que por sua vez são avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

Atualmente os resultados do Brasil no PISA estão muito aquém dos níveis de países como Coréia do Sul ou Xangai que ocupam os primeiros lugares no ranking

No mais recente Programa de Avaliação Internacional de Alunos [2007], um teste padronizado em alunos de 15 anos de idade que avalia linguagem, matemática e ciências, os países latino-americanos ficaram entre os de pior desempenho. Enquanto as crianças chinesas em Hong Kong marcaram 550 pontos na prova de matemática, os estudantes sul-coreanos 542 e as crianças norte-americanas 483, as pontuações do México, Brasil, Chile e Argentina foram cerca de 400 pontos ou menos. [tradução livre do autor]. (OPPENHEIMER, 2008, p.37)⁷⁴.

Em 2011 os resultados em nível nacional mostrou que o país superou as metas estabelecidas, as notas atingidas foram 5,0 e 4,1 para o ensino fundamental nos anos iniciais e anos finais respectivamente e para o ensino médio a meta de 3,7 foi alcançada pelas redes pública e privada.

⁷⁴ In the latest Program for International Student Assessment, a standardized test that measures 15-year-olds in math, language and science, Latin American countries scored among the lowest in the world. While Chinese children in Hong Kong scored 550 points in the math test, South Korean students scored 542 and U.S. children 483, the scores in Mexico, Brazil, Chile and Argentina were around 400 points or below.



Embora questionável por muitos setores (principalmente pelos “especialistas em educação”) é preciso reconhecer que a implantação de uma “cultura avaliativa” é necessária, não se trata de argumentar que ela é parte de uma lógica maquiavélica a favor da relação custo – benefício, como se esta fosse a única faceta das propostas de avaliação em larga escala, o que seria uma simplificação grosseira, mas compreendê-la dentro de um mundo mais dinâmico e imprevisível onde a escola, que já não tem mais a supremacia da transmissão do saber, necessita integrar-se aos valores de uma sociedade que necessita de crianças e jovens alfabetizados e qualificados para vivenciar a cidadania e o ambiente democrático que sustentam-se também na meritocracia.

As sociedades que se descuidaram da educação com qualidade da sua população infanto-juvenil pagaram um custo elevado em termos de desenvolvimento econômico, produção de ciência e tecnologia e, mais importante, de estabilidade social. Ao contrário, exemplos de países como a Coreia do Sul e Japão, e tantos outros que despontaram na segunda metade do século XX, como potências econômicas e democracias estáveis, tiveram como característica principal o investimento planejado a longo prazo em educação.

Quanto a classificação metodológica, o presente estudo caracteriza-se por ser uma pesquisa bibliográfica e documental e acompanha a seguinte definição:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A única diferença entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa. O desenvolvimento da pesquisa documental segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (GIL, 2008, p.51).



Utilizamos fontes primárias acessíveis no sítio do Ministério da Educação, mais especificamente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Foram coletados os dados referentes ao município de Bauru (SP) relativos aos anos e 2005, 2006, 2007, 2009 e 2011. Para a análise dos dados utilizamos o aporte da bibliografia especializada na área da avaliação principalmente aquela que incide sobre o tema da qualidade da educação medida pelos sistemas de avaliação em larga escala.

No Brasil esses sistemas de avaliação são compostos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM cujos dados servem para compor o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A educação superior é avaliada pelo Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, que faz parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES; e há ainda o Exame Nacional de Certificação de Jovens e Adultos – ENCEJA, além disso, muitos estados e municípios também organizaram micro- sistemas avaliativos para medir a qualidade da educação em nível mais local/regional. Todo esse sistema tem como um dos seus objetivos “subsidiar o processo de formulação e monitoramento de políticas públicas responsáveis e transparentes que devem nortear o aprimoramento de ações de melhoria da aprendizagem”. (CASTRO, 2009, p. 6).

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O município estudado é caracterizado como de médio porte, sua população é de 348.145 habitantes com renda per capita de R\$ 905,65 (novecentos e cinco reais e sessenta e cinco centavos) a população com menos de 15 anos representa 19,33% e sua taxa de urbanização é de 98,33%. Trata-se de um perfil de cidade jovem e densamente urbanizada; apesar de enfrentar diversos problemas típicos das municipalidades brasileiras (recursos escassos, migrações descontroladas, violência urbana, periferação etc.), em 2010, possuía uma infraestrutura urbana consolidada que abrangia a coleta de lixo (99,61%), abastecimento de água (98,86%) e esgoto sanitário (97,79%) a sua população. O município ocupa posições relativamente boas no Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS), em 2010 alcançou nas dimensões riqueza, longevidade e escolaridade respectivamente as 41^a, 73^a e 55^a posições, que o colocou no grupo 1 dos municípios com nível elevado de riqueza e bons níveis de indicadores sociais. (FUNDAÇÃO SEADE, 2012).

No âmbito educacional o município também agrega variáveis bastante importantes que o posiciona em situação privilegiada no estado, o Plano Municipal de Educação apresentado à sociedade em 2012 apontou:

48 escolas estaduais, sete Áreas de Desenvolvimento Infantil (ADI), sete escolas de Ensino Fundamental, 45 escolas municipais de Educação Infantil, três escolas de educação especial, escolas técnicas e profissionalizantes



como Serviço Nacional de Aprendizado Industrial (SENAI), Serviço Social da Indústria (SESI), Colégio Técnico Industrial (CTI) e ETEC Rodrigues de Abreu, três universidades públicas, a Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Estadual Paulista (Unesp), que possui no município seu maior campus, a Faculdade de Tecnologia de Bauru (FATEC), e várias universidades particulares” (BAURU, 2012, p. 43).

Pode – se depreender dos dados que a cidade possui uma rede de ensino ampla e abrangente, tanto em relação aos níveis como as esferas pública e privada. Vale sempre lembrar que um dos “gargalos” que dificulta uma universalização da educação básica com qualidade é a questão do financiamento, nesse sentido o município estudado “vem aplicando pouco mais que 25% em educação, conforme dados a seguir: em 2007 aplicou 25,87%, chegando a 26,54% em 2010”, cumprindo assim com a meta constitucional. (Bauru, 2012, p. 242).

Atualmente a municipalização da educação infantil e do ensino fundamental inserida no contexto das discussões do regime de colaboração entre União, estados e municípios e das diretrizes do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (Lei 11.494/07) é consensual e irreversível, mas é sempre útil registrar, seu processo de consolidação, no entanto, ocorre em ritmos variados ao longo do país, dependente da grande diversidade que caracteriza a cultura política e as relações entre estados e municípios no país.

O quadro 1 mostra que grande parte das escolas rede de ensino fundamental do município estudado encontra-se sob a responsabilidade do ente estadual, trata-se de uma rede de grande porte que atende aproximadamente mais de 40 mil crianças (ciclos I e II) e sua transferência para a instância municipal está sendo realizada e num período de curto prazo estará consolidada.

Os dados apresentados indicam que para esta etapa do ensino fundamental o município tem desempenho positivo em relação ao país como um todo.

É salutar a constatação de que do universo de 26 escolas, a maioria está nas faixas de notas compreendidas entre 5 – 6 e maior que 6, num total de 17 instituições escolares o que representa 65,38% do universo total avaliado. 10 escolas (38,46%) estão na faixa entre 5 – 6, enquanto que 7 instituições (26,92%) estão na maior faixa, aquela acima de 6. Por outro lado, o número de escolas que obtiveram notas entre 4 e 5 é relativamente alto somam ao todo 09 instituições, mais de um terço do universo avaliado.

Em comparação com os resultados da avaliação de 2009 foi possível estabelecer um quadro da evolução dessas escolas, verifica-se que 19 instituições escolares iniciaram um processo descendente, esse número representa 73,08% do universo, ou seja, mais dois terços das escolas em



questão. É importante sublinhar que 9 estão na faixa de notas 4 e 5; 8 na faixa entre as notas 5 e 6 e apenas 2 na faixa acima de 6. Em ritmo inverso, ou de ascensão, encontra-se 7 escolas, representando 26,92%, o importante a registrar é que dessas, 5 escolas estão na faixa acima de 6.

O quadro 2 mostra um panorama comparativo entre as redes estadual e municipal (como foi salientado parte dessa rede de ensino fundamental ainda se encontra sob a responsabilidade do governo do estado).

Observa-se que a média da rede estadual segue um ritmo constante ao longo das avaliações, resultando numa média ainda acima da rede municipal. Está, por sua vez, apresenta um movimento ascendente ao longo dos períodos, embora é preciso registrar que há um salto qualitativo nas últimas duas avaliações (2009 e 2011) em relação aos resultados das duas anteriores (2005 e 2007).

Os dados apresentados ilustram apenas o primeiro ciclo do ensino fundamental e portanto não é possível fazer grandes generalizações. Releve-se também as grandes diferenças que marcam os dois primeiros ciclos do nível do ensino fundamental, ainda que não discutiu-se também o nível médio, com todas as suas complexidades já aqui sublinhadas.

Esses dados mostram que a política educacional no âmbito local segue parâmetros nacionais de obtenção da qualidade da aprendizagem, embora, como já frisou-se, parte da rede ainda se encontra na esfera estadual. No entanto é positivo verificar que o município, com todas as suas dificuldades, está realizando a tarefa de universalizar o ensino fundamental atendendo também aos reclamos da sociedade por uma educação de qualidade para suas crianças.

Quadro 1 – IDEB relativo ao ano de 2011 – Instituições estaduais

IDEB – Instituições Estaduais de Ensino		
1º ao 5º ano – Ensino Fundamental		
Escola	IDEB	Comparativo entre 2009 e 2011
01	4,9	Regressão
02	5,3	Regressão
03	5,7	Regressão
04	4,6	Regressão
05	5,2	Regressão
06	6,7	Ascensão
07	5,1	Regressão
08	5,9	Ascensão
09	4,1	Regressão
10	6,8	Regressão
11	6,0	Regressão
12	6,6	Ascensão
13	6,5	Ascensão
14	6,5	Regressão
15	6,6	Ascensão
16	4,6	Regressão
17	4,8	Regressão
18	5,4	Regressão
19	5,2	Regressão
20	6,4	Ascensão
21	5,1	Ascensão
22	5,0	Regressão
23	4,7	Regressão
24	4,7	Regressão
25	5,6	Regressão
26	4,9	Regressão

Fonte: Brasil. Ministério da Educação - INEP – 2012.

Quadro 2: Quadro comparativo redes estadual e municipal – IDEB - 2011

Anos Iniciais (1º ao 5º)	2005	2007	2009	2011	Média
Rede Estadual (E)	5,1	5,0	5,7	5,5	5,3
Rede Municipal (M)	4,4	4,6	5,3	5,7	5,0
Média das Redes	4,9	4,9	5,5	5,6	5,2

Fonte: Brasil. Ministério da Educação – INEP – 2012.



IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



**ESTRUTURA FÍSICA DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ARAGUAÍNA:
influência no processo de ensino e aprendizagem**

Fábio Araújo (UFT)
fabioaraujo@hotmail.com
Eliane De Jesus Oliveira (UFT)
liadejesus1@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho é resultante de dados coletados em vinte e cinco escolas municipais da cidade de Araguaína Tocantins. Nossa pesquisa foi motivada pelo interesse de verificar se a estrutura física das escolas municipais de Araguaína está adequada para receber e educar as crianças e, principalmente, crianças com necessidades especiais, devido a nova proposta de inclusão social das mesmas. Nossa coleta se baseou em tirar fotografias das salas de aula, das áreas de recreação, dos banheiros, cozinhas, bebedouros, salas de AEE (Atendimento Educacional Especializado), rampas de acessibilidade, laboratórios de informática, etc.

Palavras-chave: inclusão social; escola; estrutura física



DESAFIOS DA ESCRITA: relatos de experiência de ensino-aprendizagem

Valgler Nieri dos Santos
nierisantos@gmail.com

Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Capes)



ACIDENTES AUTORREFERIDOS POR ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

⁷⁵Adilson Gonçalves da Silva
Sandra Regina Gimenez-Paschoal

RESUMO

Introdução: Os acidentes com adolescentes são responsáveis por parte considerável das internações nessa faixa etária e são eventos previsíveis e passíveis de prevenção tanto no âmbito familiar quanto na escola. O estudo acerca dos acidentes com os escolares permite que se determinem quais conteúdos podem ser planejados e incorporados ao currículo escolar como forma transversal de educação preventiva. **Objetivo:** Identificar os acidentes autorreferidos por alunos do ensino fundamental. **Método:** O presente estudo foi desenvolvido nas salas de aula de cinco escolas públicas em uma cidade de aproximadamente 35.000 habitantes, do interior do Estado de São Paulo. Participaram da pesquisa 457 escolares que cursavam o 9º ano do ensino fundamental. Foi utilizado o Questionário de Rastreamento de Acidentes (QRA), elaborado para a realização da pesquisa, contendo questões que identificavam a ocorrência de acidentes nos últimos 12 meses. A pesquisa foi aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa e iniciada após o recebimento e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis. O questionário foi aplicado aos escolares, em suas salas de aula, durante horário concedido pelos professores. **Resultados:** Os principais acidentes entre os escolares foram as quedas (674), os acidentes com bicicleta (583), o contato com material cortante (572), os choques com eletricidade (437), os impactos com objetos (413) e as queimaduras (398), havendo resultados com diferenças significativas entre as escolas participantes em relação aos resultados totais de acidentes ($p \leq 0,001$). **Conclusão:** Concluiu-se que a frequência de acidentes referidos pelos escolares foi considerada alta, uma vez que poderiam ter sido prevenidos. Sugere-se a inserção curricular de conteúdos e atividades voltados para a prevenção de acidentes infantis, considerando as ocorrências relatadas pelos alunos e as preconizações dos Ministérios da Educação e da Saúde.

Palavras-chave: Acidentes. Ensino Fundamental. Fatores de risco.

ABSTRACT

⁷⁵ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP/Marília; Programa de Pós Graduação em Educação, Marília – SP, e-mail: adilson.gsilva@bol.com.br.



Introduction: The accidents involving teens are responsible for a considerable part of the admissions in this age group and events are predictable and preventable, both in the family and at school. The study about the accident with the students allows them to determine which content can be designed and incorporated into the school curriculum as a way of cross-prevention education.

Objective: Identify accidents self-reported for elementary students. **Methods:** This study was conducted in the classrooms of five public schools in a city approximately 35,000 inhabitants in the state of São Paulo. Participants were 457 students attending the 9th year of elementary school. Was used the Questionnaire Tracking Accidents (QRA), prepared for the research, with questions that identified the occurrence of accidents in the past 12 months. The study was approved by the Research Ethics Committee and initiated upon receipt and signing the consent form signed by parents or guardians. The questionnaire was administered to students in their classrooms during time given by teachers. **Results and discussion:** Major accidents among students were falls (674), the bicycle accidents (583), contact with sharps (572), with electric shocks (437), impacts with objects (413) and burns (398), with significant differences between results with participating schools in relation to the overall results of accidents ($p \leq 0.001$). **Conclusions:** We conclude that the frequency of accidents reported by children was considered high, since it could have been prevented. It is suggested the inclusion of curriculum content and activities aimed at prevention of childhood accidents, considering the occurrences reported by the students and the recommendations of the Ministry of Education and Health.

Keywords: Accident. Elementary School. Risk factors.



**O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM PARA AS
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL DE BAURU - SP:
dando voz aos professores**

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
thaistezani@yahoo.com.br
Renata Serrano Silveira
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

RESUMO

O presente trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa que analisou um projeto desenvolvido com a finalidade de garantir o processo de mobilidade dos alunos do ensino fundamental da rede municipal de educação de Bauru SP, o qual objetivou a construção de um currículo comum para todas as áreas de conhecimento do nível de ensino referido. Tal projeto articulou ensino, pesquisa e extensão e contou com o apoio do Programa Núcleos de Ensino da PROGRAD-UNESP. Assim, em virtude da complexidade do projeto optou-se por analisar a visão de alguns professores dos anos iniciais do ensino fundamental sobre esse processo, uma vez que estes foram convidados a participar desse processo de construção e são eles que colocarão o currículo em ação. Buscamos assim identificar as percepções, concepções e expectativas dos docentes sobre esse processo; verificar como os professores construíram os objetivos e conteúdos a serem trabalhados e identificar as metodologias de ensino, estratégias de avaliação e organização do trabalho pedagógico. Oficialmente, essa proposta de construção curricular, se pautou numa perspectiva democrática e participativa, porém os coordenadores pedagógicos foram os interlocutores entre o grupo de professores especialistas e os professores das dezesseis escolas. Tínhamos como hipótese que tal situação gerou alguns equívocos e problemas de comunicação, o que pode ter resultado em descredito a proposta. Para isso, realizamos uma pesquisa empírica, de base qualitativa, que utilizou como instrumentos de coleta de dados a observação participante nos encontros com as coordenadoras e o grupo de professores especialistas, questionários com questões abertas e fechadas para os coordenadores e entrevistas com seis docentes. Concluímos que a proposta, mesmo pautando-se na perspectiva democrática e participativa, não foi interpretada dessa maneira pelos docentes, e que em cada unidade escolar houve uma forma diferente de compreender esse processo de construção curricular, apresentando assim dificuldades para organização do trabalho. Ficou evidente que houve um descompasso entre o projeto, sua interpretação nas unidades escolares e, portanto seu desdobramento ao trabalho docente.

Palavras-chave: currículo; educação escolar; ensino fundamental.



ABSTRACT

This paper presents the results of a survey that analyzed a project developed in order to ensure the process of mobility of elementary school students in the municipal education Bauru SP, which aimed to construct a common curriculum for all areas knowledge of the level of education said. This project has articulated teaching, research and extension and had the support of the Program Centers for Teaching PROGRAD-UNESP. Thus, due to the complexity of the project it was decided to analyze the view of some teachers of the early years of elementary school about this process, since they were invited to participate in this process of construction and it is they who put the curriculum in action. We seek therefore to identify the perceptions, conceptions and expectations of teachers on this process, see how teachers built the objectives and contents to be worked and identify teaching methods, assessment strategies and pedagogical work organization. Officially, the proposed curriculum construction, ruled democratic and participatory perspective, but the coordinators were the interlocutors between the group of specialist teachers and teachers of the sixteen schools. We hypothesized that this situation has generated some misunderstandings and communication problems, which may have led to discredit the proposal. To this end, we conducted an empirical research, qualitative base, which used as instruments of data collection participant observation in meetings with the coordinators and group of expert teachers, questionnaires with open and closed questions to the coordinators and interviews with six teachers. We conclude that the proposal, even basing on the democratic and participatory perspective, it was not interpreted that way by the teachers, and that in each school there was a different way to understand this process of curriculum construction, and thus has difficulty organizing work. It was evident that there was a mismatch between the project, its interpretation at schools and therefore their deployment to teaching.

Keywords: curriculum; school education; elementary education.



RELAÇÕES DE GÊNERO E A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Marcia Furlan de Almeida
marciafurlan@gmail.com
Anna Regina Lanner de Moura
lanner@unicamp.br
Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP - SP
Programa de Pós Graduação em Educação
Grupo de Estudos e Pesquisas PHALA
(Educação, Linguagem e Práticas Socioculturais)

Palavras-chave: Relações de Gênero. Diferenças. Identidades.

1. INTRODUÇÃO

No ano de 1957 na primeira turma do curso de Engenharia Civil da Escola de Engenharia de São Carlos, havia somente uma mulher. Ela conta que a primeira bolsa que conseguiu foi em Paris onde acompanhada por 10 alunos homens foi visitar um túnel que estava sendo construído para ligar a França à Itália. Por saber que posteriormente o Brasil teria que construir túneis, ela fez questão de estar presente na verificação das obras, mesmo que para isto teve que se vestir de homem, prendendo o cabelo e desenhando barba e bigode no seu rosto, conforme exigência do grupo.

Alguns anos se passaram, nos quais os movimentos feministas alicerçados em referenciais igualitários vêm conquistando e ampliando os direitos das mulheres. Contudo, a participação feminina em determinadas profissões tem se dado de forma excessivamente lenta. Em 1996, após quarenta e cinco anos depois da criação do ITA - Instituto Tecnológico de Aeronáutica -, duas mulheres conseguiram pela primeira vez ser selecionadas pela instituição. Atualmente as mulheres representam 8,3% do total de ingressantes.

A respeito da Matemática, Silva (2009) em alusão à pesquisa realizada no município de São Cristóvão, área metropolitana de Aracaju (Sergipe), no período de julho de 2004 a julho de 2006, com crianças de 1ª à 5ª série do ensino fundamental, envolvendo 362 alunos/as, constata que na 1ª série 81% das meninas se auto-avaliavam positivamente em relação à matemática, porém esse olhar confiante em si mesma decaiu para apenas 18% na 5ª série.

Andrade (2006) aponta resultados diferenciados obtidos por meninas e meninos nas avaliações internacionais. Em 2000, os testes de matemática, aplicados em 32 países, incluindo o Brasil, juntamente a jovens de 15 anos pelo *Program of International Student Assessment* (PISA), evidenciaram que as



meninas obtiveram resultado inferior comparativamente ao obtido pelos meninos, na grande maioria dos países. Ademais, Andrade (2006) afirma “que o tipo de resultado encontrado no PISA em Matemática é compatível com outros resultados internacionais obtidos em níveis de ensino superior à educação primária [sic]” (p. 03).

Dessa forma, a reduzida presença feminina na área de exatas, e os resultados desfavoráveis obtidos pelas meninas em relação às avaliações de matemática provocam-nos e levam-nos a formular perguntas que nutrem o nosso processo investigativo de pesquisa tais como: como se gestam as diferenças de gênero no contexto escolar? Como a escola, enquanto espaço multifacetado constitui diferenças de gênero? Como meninos e meninas se relacionam com a matemática escolar? Como as práticas escolares produzem uma cultura identitária de meninos e meninas? Como se produzem os discursos de gênero no campo da atividade escolar? Como os currículos escolares abordam as questões de gênero?

Tendo presente tais questões, nos propomos a investigar como práticas culturais mobilizadas no campo da atividade escolar constituem diferenças de gênero e produzem distintas formas identitárias de meninas e meninos. Na condução das investigações, utilizamos modos terapêutico-desconstrutivos, nos quais conceitos como: práticas culturais, desconstrução, rastros de significação, jogos de linguagem, jogos simbólico-discursivos, jogo de cena, *performance*, transgressão, mostram-se orientadoras para a problematização das práticas escolares no que tangem à questão de diferenças de gênero.

Em uma escola pública estadual da cidade de Campinas, em uma turma de 5º ano, observamos que nenhuma atividade é exclusiva, meninas e meninos participam juntos das atividades e os espaços escolares são compartilhados. Esse é o cenário que se apresenta em um primeiro momento. No decorrer dos dias a rotina vai se estabelecendo como elemento fundante das atividades socioculturais (PAIS, 2003), vivenciadas no espaço escolar.

2. VEJA COMO ELAS SÃO CAPRICHOSAS! E... THIAGO NÃO ERRA NUNCA!

Uma cena: Ao escrever alguns problemas na lousa para a turma copiar e resolver no caderno, a professora descreve que havia certa quantidade de figurinhas da *Hello Kitty* 🐱, e em dúvida pergunta: - É assim mesmo que escreve? E uma menina prontamente responde: - É assim mesmo professora, olhe aqui no meu estojo. Outra completa: - No meu caderno também. A professora arremata: - As meninas gostam de tudo rosinha, veja como são caprichosas!

Outra cena: Ao resolver os problemas para que os/as alunos/as fizessem correção nos seus cadernos, em um dos problemas a professora se enganou ao escrever os números, usou 90 ao invés de 95 e assim ao realizar as operações chegou a um resultado incorreto. A maioria dos alunos pensava que os seus resultados estariam errados. A professora volta a ler o problema proposto, e percebe que havia errado os números, torna então a refazer os



cálculos. – Ufa! Agora sim professora. – Acertei! Acertei! Pensei que tivesse errado. A maioria manifestava-se com sorrisos de satisfação. Ao terminar de escrever a resposta a professora exclama: - Bem que eu estava achando estranho o Thiago não ter acertado, ele é muito bom em matemática. Ele não erra nunca!

Cenas que nos indicam estarem definidos e aceitos como tais, modos performáticos de gênero nas práticas pedagógicas. Ancorados na cultura, transmitem um determinado repertório de modos de ser, de modos de experiência de si. Uma cultura dispõe de certos dispositivos que buscam a formação do sujeito. Entendendo que a cultura escolar mobiliza e é mobilizada pelo currículo escolar, é de se pensar que os sujeitos que a produzem e nela se produzem também são sujeitos curriculares. A qual sujeito estamos aqui nos referindo? Mais especificamente, aos sujeito-aluno, sujeito-aluna, sujeito-professor, sujeito-professora.

3. A EXPERIÊNCIA DE SI E OS MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

Em uma entrevista onde é interpelado sobre o objetivo do seu trabalho, Foucault nos diz que foi o de “criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura os seres humanos tornam-se sujeitos” (FOUCAULT, in: Rabinow & Dreyfus, 1995, p. 231). Assim, Foucault (1984) esclarece que nesta busca pesquisou as diferentes formas da relação consigo por meio das quais “o indivíduo se constitui e se reconhece como sujeito” (p.11). Ao abordar a sexualidade a partir da experiência, o autor nega o sujeito como essência, como portador de algo que deve ser descoberto, e o coloca no percurso histórico. Suas investigações apontam que a “experiência de si” do sujeito dá-se num processo histórico muito complexo, onde, múltiplos discursos se atravessam produzindo verdades sobre ele. Efeitos de verdade que estabelecem práticas reguladoras do comportamento, e ao mesmo tempo formas de subjetividade que constituem sua interioridade.

De forma análoga, Larrosa crê que a experiência de si se constitui quando o sujeito “se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina” (2000, p. 43). Essa experiência não se dá no vazio, solta no nada, ao contrário, ela se encontra inserida nas práticas socioculturais. Assim sendo, as subjetividades vão sendo constituídas ao longo das experiências do sujeito, nas diversas práticas sociais das quais participa e pelas quais é constituído, nos espaços pelos quais circula, entre eles o escolar.

Em “As Palavras e as Coisas”, Foucault discute que “somos seres de linguagem” (2000, p. 20). Tal afirmação nos remete ao entendimento de que nada se passa fora da linguagem, tudo é linguagem. A esse respeito, Larrosa diz que isso não significa que o homem utilize a linguagem como ferramenta, mas que ele é a própria palavra, se encontra “tecido de palavras”. Daí então, atividades com palavras não são “ocas ou vazias”. Prossegue esclarecendo que quando “fazemos coisas com as palavras” atribuímos sentidos “ao que somos e ao que nos acontece” (2002, p. 21). É nesse processo contínuo de significação que meninas e meninos se constituem.



Buscando “compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana” (SCOOT, 1995, p.89), inserimos esta pesquisa no espaço de ressignificação das relações de gênero na escola. Em consonância com Foucault, Joan Scott diz que é o universo simbólico que organiza socialmente os saberes sobre os corpos, os quais não podem ser isolados das relações em que se dão e da pluralidade de contextos discursivos (1994). Assim, a autora, citada anteriormente, dá centralidade às linguagens e aos modos de conferir significados.

4. DIFERENÇAS E IDENTIDADES

Tanto as diferenças quanto as identidades são produzidas nas relações sociais, onde são demarcadas e construídas conforme os sistemas de classificação das culturas, num processo de interdependência. Para Woodward (2000) as identidades “são fabricadas por meio da marcação da diferença” (p. 39). O que nos faculta dizer que as identidades se estabelecem nas trocas com o outro, podendo destacar o seu caráter relacional.

Em consonância com estas idéias, teóricas feministas propõem que o sujeito seja pensado como efeito de determinações culturais. Com essas preocupações Butler (2010) afirma que os diversos “atos de gênero criam a idéia de gênero, e sem esses atos, não haveria gênero algum, pois não há nenhuma “essência” que o gênero expresse ou exteriorize” (p. 199). Entendemos assim, que a cultura escolar através de suas práticas proporciona os meios através dos quais meninos e meninas vão produzir significados e sentidos a si mesmo e ao mundo.

A cultura ocidental vem classificando predominantemente as diferenças de uma forma dual, produzindo um antagonismo entre os termos demarcados. Nessa lógica, pólos são definidos tais como: masculino/feminino, homem/mulher, identidade/diferença, razão/emoção, e tantos outros, gerando relações assimétricas de poder e hierarquia.

Partindo dessa lógica binária, onde as diferenças geram desigualdades, nos propomos dialogar com Derrida (2004) cujo pensamento dá centralidade à linguagem. Nela, signo e objeto não mantêm uma relação direta de representação, não existindo um elo natural que liga a palavra à coisa. Os significados são rastreados num sistema de diferenças, que por sua vez gera incontáveis significações.

Derrida (idem) destaca a desconstrução como um *modus operandi* para o desmonte da metafísica ocidental cuja visão universal coloca as coisas em uma ordem fixa, criando uma essência para as coisas, como também a idéia de uma verdade única. O autor acena para a possibilidade de, por meio da linguagem, do seu infindável movimento, rastrear os significados imbuídos nesse constante fluxo: ora se apoiando em outros significados, ora misturando-se a outros, ora se transformando em outros tantos. Nos rastros de Derrida, nos propomos a olhar particularmente para as polaridades masculino/feminino, menino/menina no modo como elas se fazem presentes no campo da atividade escolar.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa incursão investigativa buscamos interlocuções com os filósofos Michel Foucault e Jacques Derrida, bem como com as teorias feministas, com destaque a Joan Scott e Judith Butler. Alinhando-nos ao pensamento da filosofia das diferenças, torna-se improvável referirmo-nos à identidade e à diferença de forma dicotômica, buscando uma ordem fixa das coisas, a estabilização dos significados, por entendê-los mergulhados no fluxo do jogo das diferenças. Ao mesmo tempo, as teorias feministas delatam o campo enrijecido que pensa a identidade, e por que não dizer, tenta aprisioná-la, mostrando-se incapaz de pensar as diferenças.

Através dos percursos que nos propusemos a percorrer, buscamos questionar as estruturas, desfazer o hegemônico, abrir caminhos para a heterogeneidade das identidades. O processo contínuo de questionamentos acerca de todas as diferenças tidas como simples oposições criam para nós possibilidades de contestação dos estereótipos, e de compreensão das diversas configurações de feminilidade e masculinidade.

Ao romper com as posições binárias de classificação das identidades e diferenças, vislumbramos caminhos promissores para as problematizações acerca das identidades do sujeito-professor-professora. Identidades essas que se constituem nos diversos jogos de linguagens em que o sujeito se envolve: a formação inicial, as práticas escolares, as formações continuadas, as práticas curriculares e tantos outros constitutivos de seus saberes.

Essa discussão se mostra bastante potente para desconstruir as certezas que insistem em calar as diferenças.



EFEITOS DO PRONARRAR EM ALUNOS COM ATRASO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO⁷⁶

THE EFFECTS OF 'PRONARRAR' IN STUDENTS WITH DELAY IN LITERACY PROCESS

Jáima Pinheiro de Oliveira⁷⁷
Maria Fernanda Bagarollo⁷⁸
Aliandra Cristina Mesomo Lira⁷⁹
Carla Luciane Blum Vestena⁴

RESUMO

O atraso no processo de alfabetização é um tema recorrente, em relação às preocupações das esferas científicas e administrativas. Considerando esse contexto, o objetivo principal dessa pesquisa é verificar os efeitos de um programa de intervenção com foco para a produção de narrativas escritas, a partir de estímulos pictográficos (figuras), no desempenho em leitura e escrita de dois alunos com atraso no processo de alfabetização. As crianças foram indicadas pelos seus professores, por meio de protocolo específico, passando por avaliação de habilidades de linguagem oral, leitura e escrita, bem como, de habilidades metalinguísticas. O programa de intervenção empregado utilizou um delineamento de linha de base múltipla intrassujeitos, constituído de duas condições: linha de base e intervenção. A condição de intervenção foi constituída de duas fases: fase A, na qual foram utilizadas instruções dirigidas, e fase B, na qual foi empregada uma estratégia de autorregulação. Esse programa (variável independente) foi ministrado por uma única pessoa/pesquisador, cuja meta foi o ensino de elementos organizadores de histórias (variáveis dependentes), em sua modalidade escrita. Os elementos selecionados (cenário, tema, enredo, resolução e sequência) baseiam-se nos estudos de Morrow (1986), testados com efeitos significativos em Oliveira (2010). A pesquisa foi desenvolvida na escola dos alunos e na Clínica-Escola de Fonoaudiologia (CEFONO), da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Foram utilizados equipamentos e materiais específicos, tanto para a indicação de crianças com queixa escolar, quanto para complementar a

⁷⁶ Pesquisa com apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq (Processo número: 405359/2012-8).

⁷⁷ Bolsista PDJ (CNPq); Docente do Departamento de Fonoaudiologia (DEFONO) e dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário, da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná. E-mail: jaimafono@gmail.com

⁷⁸ Docente do Departamento de Fonoaudiologia (DEFONO) e do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Desenvolvimento Comunitário da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.

⁷⁹ Docentes do Departamento de Pedagogia (DEPED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), Paraná.



avaliação e a intervenção destas. O programa foi aplicado em aproximadamente seis semanas, contando com um total de 12 sessões. Os resultados indicaram que os escolares foram beneficiados pelo programa, durante as fases de intervenção A e B. Durante a linha de base, E1 apresentou uma produção de história com média de desempenho de 27,5%. Durante a fase A de intervenção essa média subiu para 57,5% e na fase B, para 62,5%. O participante 2 (E2) produziu histórias com média de 32,5% durante a linha de base. Na fase A de intervenção essa média foi para 60% e, na fase B, E2 obteve uma média de desempenho de 55%. Esses dados indicam melhor desempenho na fase A de intervenção para o escolar E2 e sem diferença, em relação a essas fases, para E1. A aplicação do programa confirmou o uso da leitura e de gravuras em sequência como recursos eficazes para a emergência de histórias escritas, corroborando estudos anteriores. É preciso salientar, no entanto, que o PRONARRAR é composto por gravuras confeccionadas para este fim, com cuidados metodológicos indicados por estudos anteriores.

Palavras-chave: Alfabetização. Ensino-aprendizagem. Linguagem escrita.

ABSTRACT

The delay in the process of literacy is a recurring theme in relation to the concerns of the scientific and administrative spheres. Given this context, the main objective of this research is to verify the effects of an intervention program focused on the production of written narratives, from pictographic stimuli (pictures), in performance in reading and writing of two students with delay in the literacy process. The children were chosen by their teachers, through specific protocol, by assessment of oral language skills, reading and writing, as well as, metalinguistic skills. The applied intervention program used an intra-subject multiple baseline design, consisting of two conditions: baseline and intervention. The intervention condition was comprised of two phases: phase A, in which directed instructions were used, and phase B, in which a self-regulation strategy was employed. This program (independent variable) was carried by a single person/researcher, whose goal was to teach stories organizing elements (dependent variables), in its written mode. The selected elements (plot, theme, setting, resolution and sequence) are based on studies by Morrow (1986), tested with significant effects in Oliveira (2010). The research was developed at the students' school and at the speech therapy school and clinic (CEFONO), at State University of Midwest (UNICENTRO). Specific equipment and materials were used, both for indication of children with school complaint by educators, and to complement their assessment and intervention. The program was applied in about six weeks, with a total of 12 sessions. The results indicated that students were benefited by the program, during the intervention phases A and B. During the baseline, E1 presented a story production with a performance



average of 27.5%. During phase A intervention this average rose to 57.5% and in phase B, to 62.5%. Participant 2 (E2) produced stories with an average of 32.5% during the baseline. In phase A of intervention that average was 60% and, in phase B, E2 obtained a performance average of 55%. These data indicate better performance in phase A of intervention for student E2 and no difference, in relation to these phases, for E1. The implementation of the program confirmed the use of reading and engravings in sequence as effective resources for the emergence of written stories, corroborating previous studies. It is necessary to point out, however, that PRONARRAR is composed by engravings made for this purpose, with methodological care indicated by previous studies.

Keywords: Literacy. Teaching and learning. Written language.



ENSINO-APRENDIZAGEM ATRAVÉS DO TEATRO

Oliveira, J.V.M. ⁽¹⁾; Storolli, G.P.M. ⁽¹⁾; Berreta ⁽²⁾, E.A.P.; Meneghin, S.P. ⁽³⁾
jvitor_melo@yahoo.com.br

(1) Graduandos da Universidade Federal de São Carlos-Bosistas
PIBID/CAPES

(2) Professora da escola E.M.E.F." Prof. Júlio Ridolfo"

(3) Docente do Departamento de Biotecnologia Vegetal e Produção Animal-
CCA-UFSCar

Palavras chaves: Araras. Educação. Teatro.

INTRODUÇÃO

A cidade de Araras/SP completou 150 anos de fundação no ano de 2012 e para comemorar os bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência/CAPES) trabalharam juntamente com a EMEF "Professor Julio Ridolfo" e seus alunos do 9º Ano do ensino fundamental uma peça teatral. O teatro é uma das artes de representar mais antigas que se tem conhecimento, desde a Antiguidade Clássica até os dias atuais é uma das formas mais bem aceitas, compreendidas e trabalhadas para expressar idéias, conceitos, fatos históricos e histórias cotidianas. A história de determinado local tem muita relevância para o desenvolvimento deste, visto que conta a formação cultural e estrutural de uma cidade. Ao longo da formação do município de Araras surgiram pessoas que tiveram relevância para o desenvolvimento desta, e para homenageá-las, ruas, avenidas, praças e escolas recebem seus nomes, porém as novas gerações não conhecem a importância que essas pessoas tiveram para a cidade e redescobrir valoriza o indivíduo e a comunidade.

A cidade de Araras é conhecida como a Princesinha do Ramal, como a primeira cidade a libertar seus escravos antes mesmo da promulgação da Lei Áurea, cidade das árvores, pois foi a primeira a realizar a festa da Árvore no Brasil, e ainda possui forte ligação com o movimento Modernista Brasileiro, e alguns destes momentos foram retratados nesta peça teatral ora de forma cômica ou em monólogos.

Na época em que o país ainda sofria com a escravidão, a cidade acolheu um abolicionista muito ativo, Lourenço Dias, que transformou sua fazenda em asilo para os escravos que fugiam das torturas e maus tratos. Em 1895, um médico baiano chegou à cidade, Dr. Luiz Narciso Gomes, que ficou conhecido como o médico dos pobres, pois não cobrava consultas e fornecia remédios gratuitamente a quem necessitasse, e ao longo de sua estada na cidade foi prefeito e fundou o principal hospital da cidade (Wolff, 1982). Como toda cidade interiorana, Araras e também possuiu personagens folclóricos como João Bonito, Zé Gostoso, Pierim Viaro entre outros os quais ainda provocam risos



quando lembrados pelas pessoas mais idosas da cidade, em virtude do modo que se comportavam, agiam e vestiam (Victorello, 1996).

O Objetivo de trabalhar uma peça de teatro é utilizar uma metodologia diferenciada e lúdica que intensifique a criatividade, despertar uma participação ativa do aluno em relação à busca de conhecimento, promovendo o conhecimento da história, a valorização da cultura popular, interação escola-comunidade. E também trabalhar com os alunos a improvisação, o desenvolvimento da oralidade, a interação com as pessoas, o desenvolvimento do vocabulário e o respeito e cooperação entre o grupo.

METODOLOGIA

A peça de teatro foi intitulada “A Praça Barão é Nossa”, fazendo uma sátira do humorístico “A Praça é Nossa” que é exibido no canal SBT, e utilizando como cenário a praça principal da Cidade para que os personagens pudessem se encontrar no banco da praça. O patrono da escola, Professor Julio Ridolfo, ficou sentando no banco esperando os personagens passarem e dialogarem com ele. O primeiro ato foi com personagens cômicos, lembrados em tons de muita alegria pelas pessoas mais velhas da cidade, e um segundo ato chamado “Túnel do Tempo” em que contracenaram os personagens importantes para a formação histórico-cultural da cidade.

Inicialmente, treze alunos do 9º Ano voluntariaram-se para atuar na peça de teatro, ou para ajudar na montagem e produção. Os trabalhos iniciaram-se com discussões em círculo com os alunos sobre o crescimento da cidade, com questionamentos do tipo: “Quem foi tal pessoa, que é o nome de uma rua, praça, escola ou avenida”; “Quem fez o Hospital da cidade”, “Por que nossa biblioteca tem determinado nome”, “Por que as pessoas mais velhas riem tanto quando se lembram de certos nomes”, e através dessas perguntas foi produzido o enredo da peça, além de definir o personagem que cada um iria interpretar, levando em consideração aspectos físicos e pessoais. Vários encontros foram marcados para os ensaios e montagem dos figurinos e do cenário.

A avaliação da atividade (peça teatral) foi aplicada na forma de um questionário após a apresentação realizada na quadra de esportes da escola, a qual contou com a presença de professores, alunos, pais e comunidade do entorno. O questionário continha 13 questões sobre os ensaios, o dia do evento, o desempenho pessoal nas atividades, como o teatro influenciou no comportamento em sala de aula, a importância do conteúdo cultural e a justificativa de todos os itens citados.

DISCUSSÕES

Para uma aprendizagem significativa, na qual o aluno possa compreender e assimilar a importância do assunto tratado para sua vida, atividades como o

teatro são relevantes para um aprendizado coletivo, que possa ensinar não apenas conteúdo, mas valores de convivência e respeito.

O teatro na escola é acima de tudo um instrumento de aprendizagem. Como se pode perceber dentro deste estudo, esse tipo de técnica difere do teatro visto em outros espaços, pois não tem, obrigatoriamente, objetivo de promover espetáculo, nem tão pouco formar artistas. O trabalho cênico deve consistir em fazer com que o aluno saiba resolver conflitos relacionados ao ambiente escolar e, por conseqüência, ao social (LOURENÇO, 2009).

Observou-se uma progressão dos alunos (desinibição, oralidade, expressão corporal, comprometimento) à medida que os ensaios aconteciam (Figuras de 1 a 4) . Essa progressão foi possível devido às filmagens que ocorriam nos ensaios e posteriormente discutida com os alunos. Com um ambiente descontraído, e com o apoio dos integrantes do PIBID, os alunos sentiram-se mais confiantes para realizar a peça, conseguindo com os ensaios e conversas superar grande parte da insegurança e timidez que tinham em se apresentar perante o público. Nos relatos escritos nos questionários aplicados, citaram que se sentiam mais seguros em atuar devido à liberdade que lhes foi dada para mudar as falas, algumas posições e até sugerir mudanças nas marcações de acordo com o que compreendiam do personagem e do enredo, e com isso foram se sentindo mais parte de um grupo, respeitando as limitações do outro e auxiliando no que fosse possível para vencer as dificuldades.



Figura 1 – Discussão dos textos entre aluno e bolsista PIBID.



Figura 2 - Alunos memorizando o texto.



Figura 3 – Ensaando a cena.



Figura 4 – Conversa sobre as falas.

Em outras análises os professores ressaltaram que houve mudanças no desempenho escolar traduzidas em melhores notas e principalmente em relacionamentos entre os alunos e entre aluno e professor. Talvez essas modificações puderam ser adquiridas após a realização da atividade (Figuras de 5 a 8).

Figura 5- Alunos com os figurinos de seus personagens

Figura 6 - Primeira Cena da peça: Julio Ridolfo e Pierin Viaro.





*Figura 7 - Diálogos durante a peça:
Julio Ridolfo e João Bonito.*

*Figura 8 - Diálogos durante a peça: Julio
Ridolfo, Dr. Narciso Gomes e Renata
Crespi.*



CONSIDERAÇÕES FINAIS

O teatro na escola é um instrumento de aprendizagem prazeroso e relevante para a formação do aluno, pois através deste trabalho eles puderam superar a timidez, aprendendo mais sobre a história da cidade, conseqüentemente, enriqueceram seu conhecimento cultural, compreenderam melhor a



importância de se preservar a história da cidade, além de perceberem o quão é válido o respeito e a cooperação individual no desenvolvimento de um trabalho em equipe.

A atuação no teatro e a experiência em trabalhar com alunos do ensino fundamental proporcionaram aos bolsistas um aprendizado enriquecedor no que diz respeito à vivência da prática profissional, pois possibilitou um contato direto e freqüente com os alunos, professores e espaço escolar.



ATITUDES SUSTENTÁVEIS: um caminho para a construção da cidadania ambiental dos estudantes da escola pública

Sheila Gomes de Mélo

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Sheila Gomes de Mélo. UNISANTOS/SP. Aluna do Programa de Mestrado em Educação prof_bio_sheila@hotmail.com

Maria de Fátima Barbosa Abdalla. UNISANTOS/SP. Profa. Dra. do Programa de Mestrado em Educação mfabdalla@uol.com.br

RESUMO

Sabemos que a humanidade atravessa uma crise ambiental e, diante dessa constatação, desde a década de 1970, cientistas, educadores e ambientalistas sinalizam a necessidade urgente de reorientar as ações humanas. Mudanças de comportamentos são requeridas, no intuito de buscar soluções para os problemas ambientais oriundos da utilização insustentável dos recursos naturais. As atitudes fundamentadas nos princípios da Educação Ambiental (EA) e da Cidadania são imprescindíveis para que se superem os desafios ambientais enfrentados pela humanidade. Nessa perspectiva, esse trabalho foi norteado pela seguinte questão-problema: quais as atitudes os estudantes têm diante de questões relacionadas com a sustentabilidade e a cidadania ambiental? Essa questão oportuniza uma reflexão acerca da formação da Cidadania Ambiental desses sujeitos. Autores como Jacobi (2005), Loureiro (2002) tratam da importância da Cidadania Ambiental como componente crítico e transformador da realidade. Para isso, temos como objetivo geral: compreender as atitudes sustentáveis que os estudantes demonstram em situações em que se requer o exercício da Cidadania Ambiental. O estudo, de natureza qualitativa, desenvolveu como procedimento metodológico a aplicação de um questionário para 17 alunos de uma escola pública municipal de São Vicente/SP. Os resultados apontam que a preocupação com os problemas ambientais é evidente, a maioria descreve atitudes diante dos problemas ambientais, como aquelas relacionadas ao destino correto do lixo produzido e a reciclagem.

Palavras-chave: Cidadania ambiental. Atitudes sustentáveis. Escola pública.

ABSTRACT

We know that mankind is currently experiencing an environmental crisis and, in the face of this statement, since 1970's, scientists, educators and environmentalist have indicated urgently needed to guide again the humans'



actions for a new perspective. Behavior changings are required to get solutions for environmental problems which they have come from the unsustainable uses of the natural resources. Based attitudes on the principles of Environmental Education and Citizenship are necessary to overcome the environmental challenges faced by mankind. In this perspective, this paper was orientated by the following question: Which attitudes the students have in front of questions involving sustainable and environmental citizenship? This question provides a reflection concerning the education of these people about Environmental Citizenship. Authors like Jacobi (2005), Loureiro (2002) discuss the importance of Environmental Citizenship as a critical component and a shifter of reality. For this, we have as general purpose: understand the attitudes sustainable that the students show on situations that it requires the drill of environmental citizenship. This qualitative study developed as a methodological procedure an application of questionnaire to 17 students from a public school of the city of São Vicente/SP. The results point out that the concern about environmental issues is evident, most of them deem attitudes in face of environmental issues like those related to recycling and the correct way of garbage.

Keywords: Environmental Citizenship. Sustainable Attitudes. Public School.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: aprendendo a ser professor uma experiência com o PIBID

Íris Missias da Silva –UNIOESTE
(isi_messias@hotmail.com)
Lucas Paulo Kuczmariski Casagrande-UNIOESTE
(lucas_paulo_007@hotmail.com)

RESUMO

A nossa vivência pedagógica situa-se no âmbito do curso de Pedagogia, na Universidade Estado do Paraná- UNIOESTE. Temos como objetivo relatar algumas experiências vividas na Escola Municipal Atilio Destro, situada na cidade de Cascavel-PR, a partir da docência, onde foi trabalhado o conteúdo de ciências-Ar e sua importância na vida do ser humano. Muitas vezes o ensino de ciências está longe da realidade do aluno, no decorrer da docência teve-se a preocupação de trazer além de teoria, atividades práticas para dentro da sala de aula através da realização de experiências científicas. A atividade se insere dentre outras realizadas no projeto PIBID/Pedagogia que toma a aula como objeto de investigação.

Palavra-chave: Pedagogia, experiência, PIBID.



ELABORAÇÃO E APLICAÇÃO DE UM GUIA DE ATIVIDADES PRÁTICAS DE BOTÂNICA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

Priscila Orlandini
priscilaorlandini@gmail.com
Renata Sebastiani
sebastiani@cca.ufscar.br

Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Departamento de Ciências da
Natureza, Matemática e Educação, Universidade Federal de São Carlos

Palavras-chave: Atividades práticas. Botânica. Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas chamam de aprendizagem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2008). Com base nesta teoria, é possível realizar a distinção entre dois tipos possíveis de aprendizagem: aprendizagem mecânica e aprendizagem significativa. A aprendizagem mecânica é aquela que se refere ao caso de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva e a aprendizagem significativa processa-se quando um novo conteúdo se relaciona com conceitos já existentes na estrutura cognitiva prévia.

Tendo por base a teoria cognitivista, é fundamental levar em consideração a etapa de aprendizagem em que o aluno se encontra e os conhecimentos subsunçores que ele já possui, de maneira que as atividades relacionadas não sejam demasiadamente profundas ou superficiais demais para aquele momento. O conhecimento, então, deve ser organizado de maneira que as atividades sejam interessantes e permitam a exploração e a sistematização de conhecimentos compatíveis ao nível de desenvolvimento intelectual dos estudantes (BRASIL, 1998).

Para Vasconcellos (1991), a metodologia tradicional expositiva é ainda a mais utilizada pela grande maioria dos docentes, apesar das críticas extensivas que muitos tecem a essa metodologia. As metodologias utilizadas durante o processo de ensino-aprendizagem são parte fundamental da análise sobre o contexto escolar, pois permeiam todas as atividades que irão ser executadas pelo professor com os alunos. Portanto, essas metodologias são um instrumento de atuação direta sobre as atividades em sala de aula escolhidas pelo docente, podendo, inclusive, determinar o sucesso ou o fracasso de uma determinada aula, embora não se possa isolar a metodologia como responsável única pela aula, mas como um fator de importância consubstancial, junto com uma ampla gama de fatores educacionais, sistêmicos, econômicos e sociais.



A Botânica é uma das áreas das Ciências Biológicas que é abordada nos ciclos básicos de aprendizagem, tais como nos terceiros e quartos ciclos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (BRASIL, 1998; MARCONDES; ROVERATTI, 1998). Todavia, a Botânica é abordada superficialmente, nem sempre relacionada às etapas de conhecimentos prévios dos estudantes, ou ainda com uma abordagem pouco adequada para a faixa etária. De acordo com Santos, Chow & Furlan (2012), é consensual entre os professores de Educação Básica que preparar aulas de Botânica é bastante difícil, o que torna ainda mais fundamental a realização de atividades práticas envolvendo esta área dentro do conteúdo programático de cada escola.

Os principais problemas envolvendo o ensino de Botânica, segundo Carmo-Oliveira (2007), são a falta de interação entre as pessoas e as plantas, a falta de equipamentos e recursos didáticos e as próprias dificuldades de formação de professores.

Kinoshita et al. (2006) colocam algumas questões fundamentais que podem ser tomadas como um desafio para o presente trabalho: “Como transformar a linguagem técnica em uma linguagem que pudesse ser utilizada por alunos e professores do Ensino Fundamental? Como mostrar que a Botânica está relacionada ao cotidiano das pessoas, como os alimentos consumidos, as árvores das calçadas e os jardins da cidade, e, até mesmo à história do município?”. Propondo uma análise ainda maior, é possível realizar atividades que respondam também às seguintes perguntas: “Como realizar a interdisciplinaridade entre a Botânica e as demais áreas do conhecimento básico? ou ainda como adaptar o currículo escolar, profundamente pautado nas aulas expositivas, para a realização de atividades de campo ou mais próximas ao laboratório?”.

O ensino de Ciências nas escolas é norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Ciências ou PCN's (BRASIL, 1998) que é composto por quatro eixos temáticos que norteiam o ensino de Ciências: Tecnologia e Sociedade, Ser Humano e Saúde, Vida e Ambiente e Terra e Universo. Tal documento foi elaborado de maneira a respeitar e valorizar as diferenças culturais, regionais e políticas existentes no país, bem como de maneira a nortear a construção de referências nacionais comuns aos processos educativos (BRASIL, 1998). As propostas de ensino de Botânica são encontradas em diversos momentos e abordagens do eixo “Vida e Ambiente”, como a sugestão de atividades de caracterização dos estratos herbáceo, arbóreo e arbustivo nas diferentes paisagens e o processo de produção de sementes pelas plantas, por exemplo, assim como a possível interdisciplinaridade entre os temas transversais e os outros eixos, que visam tornar o ensino o mais amplo e completo possível.

É possível utilizar várias estratégias diferenciadas para os distintos conceitos da Botânica que podem ser trabalhados ainda no Ensino Fundamental, como reforçadores do conhecimento que, posteriormente, será aprofundado no Ensino Médio. Dentro dos PCN's do Ensino de Ciências (BRASIL, 1998), as atividades que envolvam as hortas, as plantas medicinais e a fotossíntese são



amplamente tratadas e exemplificadas, mas outros assuntos também podem ser abordados através de atividades lúdicas, desvincilando-se de metodologias expositivas, tornado-as assim, mais dinâmicas, aproveitando os espaços internos e do entorno escolar e promovendo a interdisciplinaridade.

A curiosidade dos estudantes deve ser aguçada com atividades que fujam das aulas exclusivamente teóricas e expositivas, permitindo que os alunos entrem em contato com atividades práticas que corroborem com o conhecimento aprendido em sala de aula e que sejam ainda fonte de novas inquições e pesquisas por parte dos estudantes.

Tendo por base as diretrizes educacionais vigentes nos PCN's e nos principais documentos norteadores da educação brasileira, procurou-se analisar como o ensino de Botânica é abordado em sala de aula e como isso se reflete nos livros didáticos e no ensino transmitido aos alunos. Assim, o objetivo do presente estudo é analisar os materiais didáticos utilizados para o ensino de Ciências de duas escolas públicas do município de Araras e verificar como o eixo "Vida e Ambiente" é contemplado no ensino de Botânica. Essa análise dará subsídios para a elaboração de um guia paradidático com atividades práticas de baixo custo para o ensino de Botânica no Ensino Fundamental, que serão aplicadas nas referidas escolas e avaliadas para a readaptação, se necessária, das atividades desenvolvidas, de acordo com a demanda do professor e dos alunos.

METODOLOGIA

O presente estudo está sendo desenvolvido em três etapas: análise do material didático utilizado nas escolas que serão objeto de estudo; a confecção de um guia paradidático de atividades práticas; e aplicação e avaliação das atividades práticas nas escolas em estudo.

Com relação às escolas em que o presente estudo será realizado, ambas foram escolhidas com base em dois critérios básicos: serem escolas públicas e serem pertencentes a dois sistemas educacionais relativamente distintos em suas produções, de maneira que uma escola fosse municipal e outra fosse estadual.

O conteúdo analisado nos livros didáticos será utilizado para verificar como a Botânica está situada dentro do currículo da maioria das escolas, visto que os livros didáticos utilizados pelas escolas municipais seguem os PCN's e possuem uma análise feita pelo Ministério da Educação (MEC) através de seus guias do livro didático (DELIZOICOV, 2007). Os materiais didáticos serão analisados quanto à presença, grau de aprofundamento e atualização dos conteúdos de Botânica; quanto à presença de informações complementares e recomendações de leitura complementar; e quanto à presença de propostas de atividades práticas relacionadas à Botânica.

De acordo com os temas sugeridos dentro do eixo "Vida e Ambiente" (BRASIL, 1998) e da análise preliminar dos materiais didáticos utilizados nas escolas em estudo, foram selecionados os seguintes assuntos para comporem o guia



paradidático de atividades práticas: ciclo de vida dos vegetais e fungos; fotossíntese; hortas verticais; jardins comestíveis; morfologia vegetal; plantas medicinais; e sistemática vegetal. A escolha destes temas deu-se de maneira bastante diversa, sendo que os jardins comestíveis, as hortas verticais e as plantas medicinais serão utilizados para suprir uma demanda das próprias escolas com relação ao aproveitamento de espaços internos e do entorno escolar já existentes para os alunos, todavia não aproveitados. Com relação aos demais assuntos, as atividades serão desenvolvidas nas salas de aula e nos laboratórios de Ciências presentes em ambas as escolas, na forma de experimentos e jogos, uma vez que esses instrumentos são motivadores ao ensino de Botânica, contribuindo no processo de aprendizagem (GAMARRA-ROJAS et al., 2002).

As propostas para atividades práticas para o ensino de Botânica no Ensino Fundamental serão reunidas em um guia paradidático. Em parceria com os professores orientadores de Ciências das duas escolas em estudo, as atividades práticas serão apresentadas aos alunos. Para a avaliação dos resultados obtidos será considerado o grau de participação dos alunos durante o desenvolvimento das atividades práticas, o posterior rendimento escolar e o grau de aceitação das propostas por parte dos alunos. Todos esses aspectos serão avaliados em conjunto com os professores orientadores, que por sua vez também devem expressar suas impressões em relação às atividades práticas propostas. A avaliação dar-se-á por meio de várias maneiras, desde questionários prévios e posteriores (para avaliar a diferença de conhecimento antes e depois da atividade), bem como por meios estabelecidos pelos professores orientadores das atividades com as salas em questão, de maneira haja o acompanhamento contínuo e consistente de todas as atividades realizadas pelos alunos.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo os relatos de professores de Ciências do Ensino Fundamental de uma das escolas públicas objeto do presente estudo, “as aulas de Botânica são, geralmente, reservadas para o final do ano letivo, tornando a questão do tempo e do fechamento do semestre um problema, fazendo com que os alunos só revejam o conteúdo e o tema no Ensino Médio”. Esse depoimento é uma demonstração de que o conteúdo de Botânica é muitas vezes negligenciado, seja por motivos de tempo ou pela falta de aulas práticas. Nesse caso, as justificativas são a elevada jornada de trabalho do professor, que não lhe permite elaborar aulas práticas, bem como materiais caros ou de difícil acesso. Observa-se também que os livros didáticos disponíveis não atendem as expectativas dos professores quanto ao ensino de Botânica (LEMOS et al., 2006).

Segundo Marcondes & Roveratti (1998), atividades práticas de observação e outras técnicas são fundamentais para a compreensão e identificação dos diversos grupos de plantas pelos estudantes. Nas atividades práticas



conduzidas por Marcondes & Roveratti (1998), percebeu-se que a aprendizagem dos conteúdos de sistemática vegetal, por exemplo, foi extremamente facilitada e realizou-se de forma espontânea.

O acompanhamento na elaboração de atividades práticas é fundamental para o processo de aprendizagem pelos estudantes. Durante o acompanhamento do ensino de Botânica em escolas públicas da Paraíba, Gouveia (1999) observou que em todas as escolas onde houve acompanhamento dos professores para a elaboração de aulas práticas houve acréscimos positivos nas médias de avaliação, evidenciando um aumento na aprendizagem de Botânica.

Oliveira & Macias (2006) promoveram a implantação de um canteiro de plantas medicinais e aromáticas em uma escola pública no município de Pelotas (RS) e observaram que essa iniciativa ensejou ações de Educação Ambiental de caráter prático e concreto na escola. Além disso, os alunos demonstraram uma crescente capacidade de percepção e respeito ambiental.

Capote & Perez (2006) propuseram jogos para levar os visitantes do Jardim Botânico Nacional de Havana a conhecerem as utilidades das plantas, suas relações com o meio ambiente e possibilidades de aquisição de consciência sobre a necessidade de conservação dos vegetais.

A criação de oficinas de Botânica através de material de baixo custo, promovendo a confecção de 'kits' educativos, maquetes, experimentos e trilhas interpretativas tem sido proposta por diversos educadores, entre eles Oliveira & Matias (1998). Outras ideias, como o uso de massa de modelar para o estudo de tópicos de anatomia e morfologia vegetal (KRAUS; CASTRO, 2002), também tem sido propostas.

Tendo em vista os vários pontos supracitados, conclui-se que é de fundamental importância o aumento das atividades práticas de Botânica para o Ensino Fundamental, seja por este ter ainda um caráter propedêutico com relação ao Ensino Médio e também por ser um tema pouco abordado pelos professores de modo geral dentro do currículo, com as justificativas já explicitadas: a falta de tempo para a elaboração das atividades práticas devido a elevadas jornadas de trabalho, os materiais da atividade, que podem ter um custo elevado para a escola e mesmo a falta de sugestões para o professor sobre ideias simples e que podem suprir essa demanda. Assim, com a conclusão do presente estudo, esperamos poder contribuir para essa nova realidade, não só propondo novas atividades, mas também avaliando seu impacto na aprendizagem dos estudantes de Ensino Fundamental.

ORIENTAÇÕES SOBRE O USO DA HISTÓRIA DA MATEMÁTICA NOS DOCUMENTOS DE ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A SUA PRESENÇA NOS LIVROS DIDÁTICOS

Marinéia dos Santos Silva⁸⁰
Esther Pacheco de Almeida Prado⁸¹

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma análise de como foi proposto o desenvolvimento da História da Matemática na coleção do Ensino Fundamental "Matemática e Realidade". Tal análise foi pautada nos documentos de orientações curriculares, dos quais focamos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), para os 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Eles enfatizam que a História da Matemática é uma importante contribuição para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Neste sentido, com base no levantamento bibliográfico acerca do objeto de estudo, seguiu-se a análise dos livros acima citados. Os dados analisados foram fundamentados tendo como principal base as categorias de classificação da História da Matemática elencadas por Vianna (1995). O resultado deste processo investigativo mostrou que na coleção analisada, a História da Matemática apresenta-se de modo superficial, apenas no final de algumas das unidades que compõem os livros.

Palavras-chave: História da Matemática. Ensino Fundamental. Livros Didáticos.

ABSTRACT

This paper aims to present an analysis of how the proposed development of the History of Mathematics in the collection of Elementary School "Mathematics and Reality." This analysis was based on documents of curriculum guidelines, which focus on the National Curriculum Parameters (BRAZIL, 1998) for the 3rd and 4th cycles of elementary school (6th to 9th grade). They emphasize that the history of mathematics is an important contribution to the teaching and learning of mathematics. In this sense, based on the literature about the object of study, followed by an analysis of the books mentioned above. The data analyzed was founded with the primary base the classification categories of the History of Mathematics listed by Vianna (1995). The result of this investigative process in

⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP – Rio Claro/SP. E-mail: marineia.ss@hotmail.com.

⁸¹ Professora do Instituto de Ciências matemáticas e de Computação - IMCM/USP – São Carlos. E-mail: epaprado@icmc.usp.br



the collection showed that examined the history of mathematics is presented superficially, only at the end of some of the units that make up the books.

Keywords: History of Mathematics. Elementary School. Textbooks.



PRÁTICA OU PRÁTICAS METODOLÓGICAS PARA ALFABETIZAÇÃO?

Aline Graciele Mendonça⁸²

RESUMO

Com o objetivo de identificar e compreender práticas metodológicas, articuladas a uma avaliação da aprendizagem contínua, que contribuam para aprendizagem da maioria dos alunos no processo de alfabetização, nas séries iniciais do ensino fundamental, o presente trabalho bibliográfico, buscou responder a seguinte problemática: A utilização de um método/estratégia de ensino no processo de alfabetização, ou a sua não utilização, consegue garantir a aprendizagem da maioria dos alunos nas séries iniciais do ensino fundamental? Os resultados encontrados na literatura apontaram que a alfabetização é um processo de várias dimensões, necessitando de várias metodologias, porém essas não são aleatórias, misturadas ou aplicadas sem conhecimento teórico, das mesmas, pelo professor, mas construídas pela reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem articulado a uma avaliação significativa e contínua, de modo a garantir a aprendizagem da maioria dos alunos, diminuindo o fracasso escolar.

Palavras-chave: Aprendizagem. Metodologia de ensino. Alfabetização.

PRACTICE OR PRACTICE METHODOLOGY FOR LITERACY?

ABSTRACT

Aiming to identify and understand methodological practices, articulated an evaluation of continuous learning, which contribute to learning of most students in the process of literacy in the early grades of elementary school, this bibliographic work, sought to answer the following problems: The use a method / strategy teaching in the literacy process, or non-use, can ensure the learning of most students in the early grades of elementary school? The results found in the literature showed that literacy is a process of various dimensions, requiring various methodologies, but these are not random, mixed or applied without theoretical knowledge of them, by the teacher, but built by reflection on the process of teaching and articulated learning an evaluation significant and continuing to ensure learning the most students, decreasing school failure.

⁸²Mestranda da Universidade Estadual de Londrina – (UEL) e Pedagoga do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP- Campus Birigui) . E-mail: aline.g.a@hotmail.com



Keywords: Learning. Teaching methodology. Literacy.



**AS INFÂNCIAS E A CRIANÇA DE CINCO ANOS NO ENSINO
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: percepção de pais/responsáveis e
juízes**

Sueli Machado Pereira de Oliveira

suelimachadop@gmail.com

Lívia Maria Fraga Vieira

liviafraga@globo.com

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Agência de Fomento: FAPEMIG

RESUMO

Tanto a ampliação do ensino fundamental quanto o estabelecimento de uma data-limite para a matrícula da criança de seis anos nesta etapa da educação básica têm sido motivo de tensões e de posicionamentos divergentes. Na busca pelo direito à educação de seus filhos menores de seis anos, os pais/responsáveis têm entrado com solicitação na justiça e juízes têm emitido sentenças judiciais favoráveis ou não à matrícula dessas crianças. Este estudo busca compreender as intenções e motivações das famílias e da justiça para a inserção precoce, i.e., das crianças que completam seis anos depois de 31 de março, no ensino fundamental de nove anos. As técnicas de pesquisa de campo serão Grupos Focais e Entrevistas. Buscaremos relacionar a sociedade moderna e as políticas para a educação da criança no Brasil, evidenciando a questão da idade para a entrada da criança nesta etapa da educação básica.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de nove anos. Judicialização da educação. Criança de 5 anos de idade.



O BRINCAR NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karine Maria Heidemann⁸³

RESUMO:

Este artigo trará aspectos sobre o brincar e o desenvolvimento para Piaget e Vygotsky; o brincar nos anos iniciais do ensino fundamental; o brincar e o papel dos professores e a conclusão de pesquisa de campo. Ao longo desta pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica em obras da área e uma análise nos primeiros e segundos anos do ensino fundamental através de pesquisa de campo em uma escola de ensino fundamental do município de Hortolândia, onde se constatou que o brincar ocorre apenas como recreação e raramente com caráter educativo, sendo alegados diversos empecilhos que fazem com que o brincar não ocorra como parte importante do trabalho pedagógico.

Palavra chave: Brincar. Desenvolvimento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This article will bring aspects about play and development for Piaget and Vygotsky, playing in the early years of elementary school, playing the role of teachers and the completion of fieldwork. Throughout this survey was conducted a literature review in the works area and an analysis on the first and second years of primary education through field research in an elementary school in the municipality of Hortolândia, which demonstrated that the play occurs only as recreation and rarely with character education, and alleged several obstacles that make the play does not take place as an important part of the pedagogical work.

Keywords: Play. Development. Elementary Education.

⁸³ Pedagoga pela Pontifícia Católica de Campinas e Mestre em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora de Educação Básica da Secretária de Educação do Estado de São Paulo. Karine_heidemmann0407@hotmail.com



CONCEPÇÕES DE GÊNERO EM UM CENTRO DE ATENDIMENTO À SAÚDE DA MULHER

Ângela Esteves Modesto
Denise Trento Rebello de Souza⁸⁴

RESUMO

Este trabalho se insere no campo dos estudos de gênero. Seu objetivo foi identificar e analisar as concepções de gênero presentes em um centro de atenção à saúde sexual e reprodutiva das mulheres chamado Casa Ser, localizado no extremo leste da cidade de São Paulo. Trata-se de um estudo de caso com enfoque etnográfico cujos dados foram obtidos por meio de observação participante das atividades da instituição, entrevistas e análise documental. As bases teóricas para este estudo foram as obras de Joan Scott e Judith Butler, que problematizaram o conceito de gênero considerando-o como histórico e culturalmente construído. Acredita-se que a discussão crítica sobre gênero possa influenciar a percepção dos sujeitos de maneira que reflitam sobre seus posicionamentos na vida e contribua para a redução das desigualdades geradas por concepções rígidas de gênero que as aprisionam. A intenção foi identificar pontos relevantes sobre como o tema gênero vem sendo trabalhado em uma instituição de saúde, que tipos de conhecimento parecem estar sendo gerados por esse trabalho e o como as pessoas envolvidas com a Casa Ser parecem estar sendo influenciadas por essas discussões. Os dados mostraram que, quando abordaram os corpos, as atividades foram focadas na fisiologia e na diferenciação entre mulheres e homens, corroborando a lógica binária e o discurso médico dominante, historicamente direcionado ao controle do corpo da mulher.

Palavras-chave: Gênero. Mulheres. Corpo.

ABSTRACT

This dissertation is inserted in the field of gender studies. Its objective was to identify and analyze the gender conceptions present in a center dedicated to women's sexual and reproductive health called Casa Ser, sited at the extreme east of São Paulo city. It is a case study with ethnographic focus which data was obtained through participant observation of the activities, interviews and documental analysis. The theory bases for this study where the works of Scott (1988, 1995 and 2000) and Butler (2002, 2003 and 2009), which discussed the concept of gender considering its historicity and cultural built. We believe that

⁸⁴ Ângela Esteves Modesto é aluna do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo sob orientação da Profa. Dra. Denise Trento Rebello de Souza. O trabalho foi apresentado para obtenção do título de mestre. Contato: angelapsico@yahoo.com.br.



the critical discussion on gender may influence people's perception in a way they reflect about their own positioning in life and contributes to the reduction of the gender inequalities caused by rigid gender conceptions that trap them. The intention was to identify relevant issues on how the theme gender have been approached in an health center, which kinds of knowledge about gender seems to be generated by the work and how the involved people seems to be influenced by those discussions. The data showed that, when referred to the bodies, the activities focused the physiology and the differentiation between women and men, corroborating the binary logic and the dominant medical speech, historically dedicated to the women's body control.

Keywords: Gender. Women. Body.



POR QUE DESISTIR DA DOCÊNCIA: um estudo com professores dos anos finais de ensino fundamental

Katia Martinho Rabelo
katiarabelo@magister.com.br

Laurinda Ramalho de Almeida
laurinda@pucsp.br

Maria Carolina Ferron
carol_ferron@hotmail.com

Priscila Ferreira da Costa
priferreiradacosta@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

Palavras-chave: Desistência da docência. Desafios da docência. Psicogenética walloniana.

Introdução e Objetivos

Esta apresentação pretende focar um recorte de pesquisa mais ampla, que se propõe à compreensão da constituição do professor dos anos finais de Ensino Fundamental. Uma das etapas da pesquisa constituiu na aplicação de questionário. Deste questionário selecionamos duas questões para apresentação neste Congresso. O objetivo desta apresentação é, pois, compreender fatores que levariam à desistência da docência em relação às dificuldades ou desafios encontrados na sala de aula.

Cumprir notar que o levantamento bibliográfico sobre a questão revelou precariedade de pesquisas sobre os anos finais do Ensino Fundamental, em contraponto ao grande número de estudos sobre os primeiros anos. A pesquisa mais completa encontrada nesse segmento de ensino foi *Anos Finais do Ensino Fundamental: Aproximando-se da Configuração Atual*, da Fundação Victor Civita (FVC), realizada pela Fundação Carlos Chagas (FCC).

A referida pesquisa (Davis et al, 2011) teve por objetivo estudar a situação dos anos finais do Ensino Fundamental no país, utilizando-se de procedimentos qualitativos e quantitativos para apreender as políticas públicas que incidem nos anos finais do Ensino Fundamental; o cenário educacional; a experiência dos alunos, professores e gestores no cotidiano escolar. Na fala dos professores aparece, entre outros aspectos, o descompasso entre as expectativas dos professores quanto à aprendizagem dos alunos e às condições reais, ou seja, a falta dos conhecimentos escolares e a falta de habilidades básicas esperadas para essa faixa escolar. Para os professores, os alunos chegam despreparados, são desinteressados, imaturos. Já para os alunos, as dificuldades de aprendizagem são decorrentes da falta de



planejamento dos professores, e ao fato de ignorarem as mudanças que estão ocorrendo em si mesmos, pela passagem da infância à adolescência.

Da literatura consultada, além dessa pesquisa, inspirou-nos a investigação de Codo (1999), primeiro estudo nacional, exaustivo e abrangente, sobre saúde mental e trabalho de uma categoria profissional, realizado no Brasil – a categoria dos trabalhadores em educação. Entre outras questões discute a desvalorização crescente da profissão docente, o que leva à despersonalização do professor e em casos extremos, ao *burnout*.

Esta nossa análise levará em conta os motivos para a desistência da docência e considerará os estudos da Síndrome de *Burnout*. *Burnout* é um tipo de estresse ocupacional que acomete profissionais envolvidos com qualquer tipo de cuidado em uma relação de atenção direta, contínua e altamente emocional. Atualmente, a definição mais aceita do *burnout* é a fundamentada na perspectiva social-psicológica de Maslach e colaboradores, sendo esta constituída de três dimensões: exaustão emocional, despersonalização e baixa realização pessoal no trabalho (CARLOTTO, 2002).

A atividade profissional do ensino leva, atualmente, um grande número de profissionais ao *burnout* com números mais elevados do que os profissionais da saúde, o que coloca o Magistério como uma das profissões de alto risco (Iwanicki & Schwab, 1981; Farber, 1991, *apud* CARLOTTO, 2002).

Mas não podemos olhar o professor sem considerá-lo como pessoa integral. Para tanto nos apoiaremos na psicogenética walloniana que discute a pessoa em sua integração afetividade, cognição e motor e constituído pelos diferentes meios nos quais passa sua existência. Wallon não reduz o biológico ao social, não por que um seja subjugado ao outro, mas por que lhe é impossível encarar a vida psíquica a não ser sob a forma das relações recíprocas do biológico e do social, ou seja, na integração do organismo e meio. O meio é, pois, um conceito fundamental nessa teoria.

Metodologia

Para produção das informações foram aplicados questionários a 84 professores de anos finais do Ensino Fundamental que exercem a docência em escolas da rede pública do Estado de São Paulo das três regiões: Capital, Grande São Paulo e Interior. Em São Paulo capital participaram 49 professores (58%), na Grande São Paulo 16 professores (19%) e no interior 19 professores (23%). O critério de escolha foi a disponibilidade de participar. Os questionários empregados para a produção de informações apresentaram questões fechadas e abertas.

Fizemos o recorte de duas questões para produzir esta análise relacionando os motivos que levariam os professores à desistência da docência com as dificuldades e desafios encontrados na sala de aula.

A pergunta quanto à decisão efetiva de desistir da docência foi formulada no sentido de colher decisões fortes que levariam o professor a desistir da carreira, embora possamos considerar como muito possível que outros também

tenham pensado na questão em algum momento de sua trajetória profissional, mas de forma menos decisiva. Foram selecionados os professores que indicaram SIM para a desistência da carreira de professor.

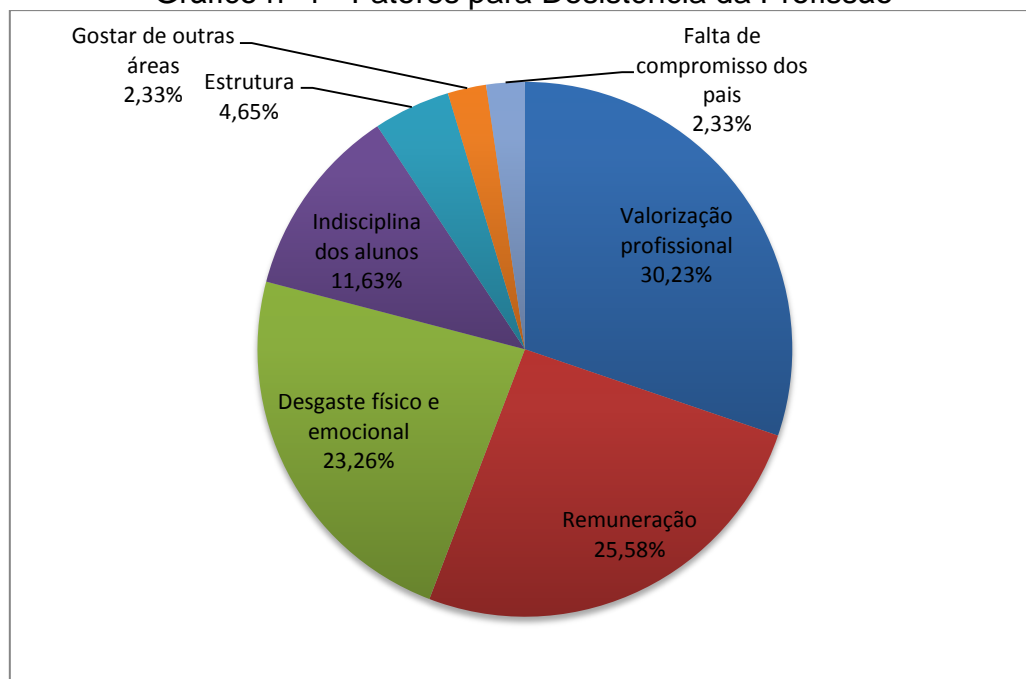
Discussão e considerações finais

Entre todos os questionários aplicados identificamos que 29 professores, ou seja, 35% do total de pesquisados, já pensaram seriamente em desistir da docência.

Constatamos que os respondentes se manifestaram da seguinte forma:

Fatores para desistência da profissão	Nº de alternativas selecionadas	%
Valorização profissional	13	30,23
Remuneração	11	25,58
Desgaste físico e emocional	10	23,26
Indisciplina dos alunos	5	11,63
Estrutura	2	4,65
Gostar de outras áreas	1	2,33
Falta de compromisso dos pais	1	2,33
Total	43	100,00

Gráfico nº 1 - Fatores para Desistência da Profissão



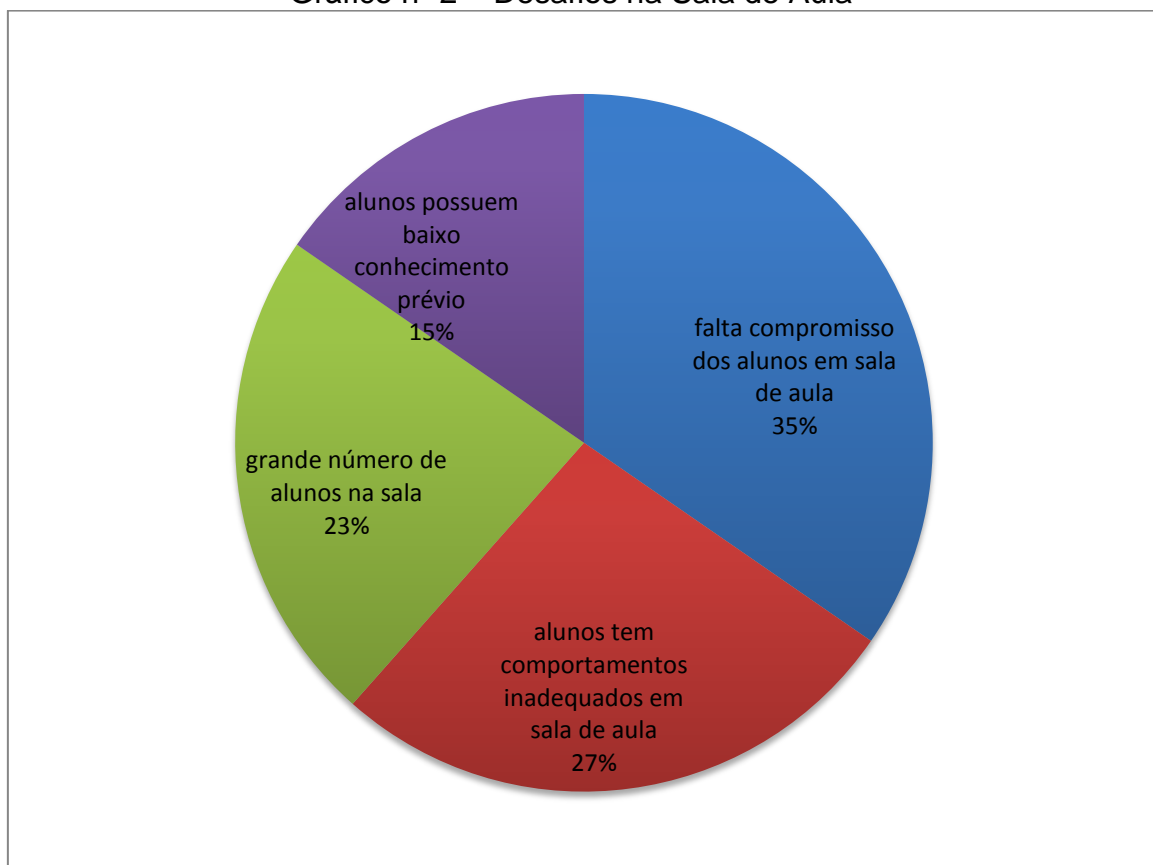
Diante dos dados obtidos, fica evidente que os fatores que contribuem para a desistência da profissão estão diretamente relacionados à valorização profissional e à remuneração, o que soma 55,81% dos pesquisados. No entanto, o desgaste físico e emocional também é apontado como dado considerável para que o professor pense em desistir de sua carreira profissional.

Na outra ponta, identificamos quais os desafios e dificuldades que estes professores enfrentavam na sala de aula. Nesta questão o respondente poderia indicar mais de uma alternativa.

As alternativas de dificuldades enfrentadas foram assim indicadas:

Desafios na Sala de Aula	Respostas	%
Falta compromisso dos alunos em sala de aula	27	35
Alunos tem comportamentos inadequados em sala de aula	21	27
Grande número de alunos na sala	18	23
Alunos possuem baixo conhecimento prévio	12	15
Total	78	100

Gráfico nº 2 – Desafios na Sala de Aula





Os respondentes também poderiam indicar outras dificuldades em formato aberto. Ainda levantaram as seguintes dificuldades:

- ✓ Falta de compromisso dos pais (família);
- ✓ Falta de parceria família-escola;
- ✓ Falta de estrutura física;
- ✓ Má administração das escolas;
- ✓ Gestores despreparados;
- ✓ Situação geral da educação;
- ✓ Falta de interesse dos alunos pelo conteúdo proposto;
- ✓ Falta de estrutura para aulas de qualidade.

Vale reafirmar que as respostas dadas por estes professores que já cogitaram em desistir da docência foram diferentes da hipótese inicial das pesquisadoras. A hipótese inicial para esta apresentação seria de que os motivos para a desistência da docência estariam relacionados às dificuldades encontradas em sala de aula. Porém, identificamos que os motivos que levaram os professores a pensar seriamente em desistir da docência estavam mais relacionados à desvalorização profissional e a questões da remuneração, que se somaram mais de 50% das respostas dos pesquisados.

Por outro lado, os que não pensaram em desistir da docência representam 65% dos respondentes. Indicaram como justificativas o fato de gostar do que fazem, 43 respostas (87,75%) e apenas 2 respostas (4,1%) se referiram à estabilidade como razão para permanecer na docência. Alguns poucos não apresentaram justificativas.

Podemos inferir que também os que pensaram seriamente em desistir da docência, apesar dos desafios que enfrentam em sala de aula, gostam do que fazem. Porém, a desvalorização profissional e a remuneração os afetam sobremaneira.

É de se notar que tanto as políticas públicas que se referem ao meio social mais amplo, quanto às questões de sala de aula, que se referem ao meio escolar, afetam o professor causando-lhe sentimentos de tonalidades agradáveis ou desagradáveis e levando ao desinteresse e até à desistência da profissão. Novas pesquisas seriam necessárias para apreender as necessidades dos professores dos últimos anos do Ensino Fundamental para subsidiar políticas públicas que possam, de um lado, reverter o quadro de desvalorização docente e, por outro, refletir sobre questões curriculares que possam estar levando a gestões difíceis em sala de aula.



APROXIMAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE DAVID PAUL USUBEL COM O TERMO APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA UTILIZADO NAS “ORIENTAÇÕES CURRICULARES – PROPOSIÇÕES DE EXPECTATIVA DE APRENDIZAGEM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL I.

Maria Aparecida Cunha Malagrino Veiga¹⁸⁵

RESUMO

O texto analisa em que medida o conceito Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel, está representado nos escritos introdutórios, na Apresentação e nos capítulos 1º e 2º do documento: Orientações Curriculares - Proposições de Expectativa de Aprendizagem para o Ensino Fundamental I. O trabalho reflete as contradições encontradas na utilização e reprodução do conceito Aprendizagem Significativa de David Paul Ausubel. A utilização equivocada do conceito mostra a continuidade do paradigma condutista e mais, sugerem a concepção de mundo a ser compartilhada nas escolas.

Palavras-chave: Aprendizagem; aprendizagem significativa, materiais curriculares.

ABSTRACT

This paper examines to what extent the concept of Meaningful Learning David Paul Ausubel, is represented in the introductory writings, in the Presentation and Chapters 1 and 2 of the document: Curriculum Guidelines - Propositions Expectation Learning for Elementary Education IO work reflects the contradictions found in the use and reproduction of the concept of meaningful Learning David Paul Ausubel. The inaccurate use of the term shows the continuity of the paradigm condutista and more suggest the conception of the world to be shared in schools.

Keywords: Learning, meaningful learning, curriculum materials.

⁸⁵ Maria Aparecida Cunha Malagrino Veiga – Aluna de Pós Graduação da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. EACH/USP. Membro do Gepsipolim - Grupo de Pesquisas em Psicologia Política, Políticas Públicas e Multiculturalismo.
Malagrino.4x4@ig.com.br



AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E A FAMÍLIA: a tarefa de casa em foco

Leandro Gaspareti Alves⁸⁶
Elvira Cristina Martins Tassoni⁸⁷

RESUMO

No contexto brasileiro a temática relação escola-família vem ganhando notoriedade nos discursos, práticas e políticas na busca de superação/prevenção do fracasso e promoção do sucesso escolar com forte ênfase na década de 1990. O objetivo geral do trabalho foi compreender a temática da tarefa de casa por meio de revisão bibliográfica no Banco da CAPES no período de 1987/2011. Foram utilizados como descritores “dever de casa, lição de casa, tarefa de casa, comportamento de estudo e treinamento de pais”. Os resultados encontrados indicam baixo investimento na compreensão do tema, pois dentre 147 estudos (123 dissertações e 24 teses) encontrados, apenas 21 abordaram o tema. Tomando como referência os Programas de Pós-Graduação Stricto Senso, observou-se que a área da Educação tem maior número de estudos sobre o tema em relação à da Psicologia. Da mesma forma, observou-se que a maioria dos estudos tem como objeto a escola pública, em detrimento da escola privada e, o Ensino Fundamental em detrimento dos demais níveis de ensino. Como sujeitos as pesquisas investigam mais os alunos, pais e professores do que os gestores das unidades escolares. Uma análise qualitativa sobre os dados das pesquisas permitiu que os trabalhos fossem categorizados em 4 eixos temáticos, a saber: Envolvimento dos pais nas tarefa de casa, contando com seis pesquisas; O professor e a tarefa de casa, envolvendo cinco pesquisas; Funções da tarefa de casa, com duas pesquisas; e Tarefa de casa e dimensão psicológica, também contando com duas pesquisas. Consideramos a necessidade de discussão da temática no âmbito das pesquisas educacionais e para área da Psicologia.

Palavras chave: tarefa de casa. relação escola-família. revisão bibliográfica.

RELATIONS BETWEEN THE SCHOOL AND FAMILY: THE HOMEWORK IN FOCUS

ABSTRACT

⁸⁶ Psicólogo e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail para contato: le.gaspireti@gmail.com. Bolsista beneficiário de Bolsa da CAPES.

⁸⁷ Pedagoga e Prof. Dr.^a do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas. E-mail para contato: cristinatassoni@gmail.com.



In the Brazilian school-themed family has gained notoriety in the discourses, practices and policies in pursuit of overcoming/prevention of failure and promote school success with a strong emphasis in the 1990. The overall objective of the study was to understand the theme of homework by reviewing literature on Bank of CAPES from 1987/2011. Descriptors were used as "homework, homework, homework, study behavior and parental training." The results indicate low investment in understanding the topic, as studies among 147 (123 dissertations and 24 theses) found only 21 addressed the issue. Referring Programs Graduate Stricto Sensu, noted that the area of Education has the largest number of studies on the subject in relation to psychology. Likewise, it was observed that most studies focus on the public school instead of private school and elementary school at the expense of other levels of education. Among subjects research investigating more students, parents and teachers than the managers of schools. A qualitative analysis of the data enabled the research works are categorized into four main themes, namely: Parental involvement in homework, with six research; Professor and homework, involving five researches; Functions of homework, with two surveys, and Homework and psychological dimension also counting on two surveys. We feel the need to discuss this issue within the educational and research area of psychology.

Keywords: homework. school-family relationship. literature review.



MÍDIA TELEVISIVA E EDUCAÇÃO ESCOLAR: interfaces do consumo

Melissa Tereza Chiconi de Pieri
Thaís Cristina Rodrigues Tezani

RESUMO

A televisão se mostra o meio de comunicação mais significativo no cotidiano infantil, já que as crianças passam grande parte do seu dia expostas ao conteúdo por ela oferecido. Com isso, os anúncios publicitários se aproveitam da fase de desenvolvimento vivida pelas crianças para inserir em seus pensamentos e gostos os mais diversos produtos e serviços. Em busca do lucro, as empresas investem altamente na publicidade televisiva voltada para o mundo infantil com o intuito de que aprendam rapidamente a consumir e posteriormente dite os atos de consumo dentro de casa, influenciando assim, toda a família. Frente a toda exposição, as crianças aderem ao imaginário fornecido pela mídia, formando-se pequenos consumidores. O consumismo pode acarretar os mais diversos problemas na vida das crianças que ainda não possuem uma formação crítica e reflexiva para se defenderem. Portanto, este trabalho se propôs analisar a influência da mídia televisiva e da publicidade sobre os atos de consumo de crianças na faixa etária de 10 e 11 anos, além de abordar também como a escola, importante formadora de valores e conceitos, trabalha com seus alunos, por meio dos docentes, os conteúdos fornecidos pela mídia televisiva. Frente a isto, nossa pesquisa de campo foi desenvolvida em duas escolas situadas na cidade de Jaú, interior do Estado de São Paulo, sendo uma de caráter público e outra privada. Aplicamos um questionário com um total de 30 alunos do 5º ano do ensino fundamental, sendo 15 crianças de cada escola e outro questionário com duas docentes, uma atuante da escola pública e outra da escola privada, sendo ambas professoras de uma classe de 5º ano do ensino fundamental. Este trabalho traz aos pais, docentes, escola e autoridades a oportunidade de refletirem para a importância e a necessidade de uma educação para a mídia nos dias atuais, para que assim as crianças possam encontrar no ambiente escolar os subsídios necessários para obterem um olhar crítico em relação às mídias a que têm contato, em especial a mídia televisiva e seus anúncios publicitários.

Palavras-chave: Criança. Consumo. Escola.

ABSTRACT

Television shows are the most significant medium of communication in everyday child, since children spend much of their day exposed to the content offered by it. With that, the ads take advantage of the development phase



experienced by children to enter in your thoughts and tastes the most diverse products and services. In pursuit of profit, companies invest highly in television advertising directed to children's world in order to quickly learn what to consume and subsequently dictate the acts of consumption within the home, thus influencing the whole family. Front of the whole exhibition, the children adhere to the imagery provided by the media, forming small consumers. Consumerism can cause all kinds of problems in the lives of children who still lack a critical and reflective training to defend themselves. Therefore, this study aimed to analyze the influence of television and advertising on consumer acts of children between the ages of 10 and 11 years, and also address how the school, forming important values and concepts, working with students through the teachers, the content provided by the television media. Faced with this, our field research was conducted in two schools located in the city of Jau, interior of São Paulo, one of the other private and public character. We applied a questionnaire with a total of 30 students in the 5th grade of elementary school, 15 children from each school and another questionnaire with two teachers, an active public school and one private school, both being teachers of a class of 5 th year elementary school. This work brings to parents, teachers, school authorities and the opportunity to reflect on the importance and need for media education nowadays, so that children can find at school subsidies necessary to achieve a critical eye toward to the media who have contact, especially the television media and its advertising.

Keywords: Child. Consumption. School.



RECURSOS TECNOLÓGICOS: Uma abordagem educacional

Jacqueline Caroline Costa Carreira ¹
Thaís Cristina Rodrigues Tezani

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o uso dos recursos tecnológicos pelos professores no decorrer da sua prática pedagógica cotidiana, em especial o computador, nas redes pública e privada de Ensino Fundamental de Botucatu – SP. Sabemos que a sociedade atual, chamada de Sociedade da Informação e do Conhecimento, muda o contexto da educação, já que os alunos têm acesso a várias informações em um curto espaço de tempo. Para tanto, como metodologia utilizamos pesquisa bibliográfica e coleta de dados por meio da aplicação de um questionário, respondido pelos 49 alunos nas escolas municipais, estaduais e particulares da rede citada. A escolha dos educandos se deu em razão da diversidade das escolas em que estão inseridos. Nossa intenção não foi realizar generalizações, mas conhecer um pouco mais sobre o uso das tecnologias nesses contextos sob a ótica dos alunos. A opção pelo tema teve por razão sua atualidade e necessidade de conhecimento, contribuindo assim para uma educação integral e de qualidade. Por meio da análise dos dados, ficou explícito a diferença entre as escolas públicas e particulares, porém, o interesse dos alunos pelas tecnologias foi unânime e de forma igualitária.

Palavras-chave: Recursos tecnológicos. Educação escolar. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This study aimed to analyze the use of technological resources by teachers during their daily practice, especially the computer, in public and private elementary schools in Botucatu - SP. We know that today's society, called the Information Society and Knowledge, changes the context of education, since students have access to various information a short time. For this purpose, we use literature as a methodology and data collection through the application of a questionnaire answered by 49 students in public schools, state and private network cited. The choice of the students took place because of the diversity of schools in which they live. Our intention was not to make generalizations, but knowing more about the use of technology in these contexts from the perspective of students. The choice of subject had reason for their timeliness and necessity of knowledge, thus contributing to a comprehensive education and quality. Through data analysis, was explicit the difference between public



and private schools, however, student interest was unanimous by the technologies and equitably.

Keywords: Technology Resources. School Education. Teaching practice.



EDUCAÇÃO PARA O TRÂNSITO: O TEATRO DE FANTOCHES COMO INSTRUMENTO PARA A CIDADANIA

Anauá Carina de Campos Moreira
anauaflores@gmail.com

Resumo

Essa dissertação pretende discorrer acerca das grandes potencialidades que tem o teatro de fantoches enquanto elemento educativo voltado para a educação para o trânsito.

Palavras-chave: Educação para o trânsito, teatro de fantoches, cidadania.



USO DAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TICS) NO ENSINO FUNDAMENTAL PARA DISCUTIR A SUSTENTABILIDADE

Rita C. B. Santos¹ - bortolettosantos@ig.com.br
Neucideia A. S. Colnago² - nacolnago@gmail.com
Yvonne P. Mascarenhas^{2,3} - yvonne@ifsc.usp.br
Patrícia Fernanda Rossi^{2,3} - patricia.rossi@usp.br

¹E.E. Jesuíno de Arruda; ²Instituto de Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, IEA/USP/São Carlos; ³Instituto de Física de São Carlos, Universidade de São Paulo.

Palavras-chave: TICs. Sustentabilidade e Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Com o advento do computador pessoal de baixo custo e o desenvolvimento de aplicativos cada vez mais interativos, o “computador” vem sendo utilizado cada vez mais como uma ferramenta de motivação no ensino fundamental. Com isso vem despertando o interesse de professores e alunos a usarem as tecnologias da informação e comunicação (TICs), no cotidiano escolar.

Segundo Kenski (1999) o uso do computador, que já faz parte de nosso cotidiano traz “novas maneiras de viver, trabalhar, se organizar, representar a realidade e fazer educação”. Ao chegar às escolas, o uso do computador já indica para professores e alunos “novos modos de aprender e ensinar” (GOMES, 2002).

Para Perrenoud (2000, p. 123), “a escola não pode ignorar o que se passa no mundo”. Estamos reaprendendo a conhecer, a comunicar-nos, a ensinar e a aprender; a integrar o humano e o tecnológico; a integrar o individual, o grupal e o social (MORAN, 2000). A velocidade de nosso tempo convida a escola a repensar seu papel no que diz respeito aos estudantes acessarem informações, interagirem com elas e superá-las pelo novo (KENSKI, 1999). Diante desses aspectos, surgiu o cenário ideal para desenvolvermos um projeto que envolvesse aspectos ambientais, o uso das TICs, num contexto interdisciplinar.

A educação deve ser transformadora, na verdade deve ser desafiadora. Nossos estudantes não devem ser encarados como “contas bancárias”, nas quais os professores “depositam” seu conhecimento através de um monólogo, mas devem ser capazes de construí-los a partir de suas próprias experiências e da presença de um professor orientador desse processo (FREIRE, 1981).

Considerando-se a escola um local privilegiado e levando-se em conta o número de pessoas, que passam por ela e o tempo que ali permanecem, explorar temas como a Sustentabilidade, sugerido pelos Parâmetros



Curriculares – Temas Transversais (BRASIL,1998) no que se refere a discutir temas relacionados às questões ambientais, ou propor trabalhos que motivem para o ensino das Ciências nas escolas, de modo contextualizado e multidisciplinar, podem contribuir para motivação e valorização da aprendizagem.

Além dos fatores citados, vivemos num mundo globalizado e interligado pelos meios de comunicação. Nossos estudantes vivem nesse mundo e estão mais familiarizados com os recursos disponíveis na mídia eletrônica, do que seus professores. O uso das TICs deve ser introduzido no contexto escolar e no caso específico das escolas públicas, pode ser a única oportunidade de vários estudantes terem contato com computadores e suas ferramentas.

Diante dessas considerações apresentar-se-á o projeto desenvolvido em uma escola pública na cidade de São Carlos (São Paulo), com alunos do 6º ano do ensino fundamental, envolvendo conceitos pesquisados a partir da disciplina de Ciências, com enfoque multidisciplinar e o uso das (TICs). Em 2010, o tema Sustentabilidade foi explorado nas disciplinas de Educação Física, História, Língua Portuguesa e Leitura e Produção de Texto (COLNAGO, BORTOLETTO-SANTOS, SOARES, CORDEIRO, e MASCARENHAS, 2011). Em 2012, questões referentes ao ensino de Ciências, foram respondidas e apresentadas na forma de Cordel. Utilizou--se pesquisa orientada e recursos multimídia como *software: Word, Power Point®*, orientação para a elaboração de textos, culminando com a produção de um registro digital na forma de CD-Rom. Esses projetos foram desenvolvidos em parceria com a equipe do Portal Ciência Web - Agência Multimídia de Difusão Científica e Educacional - IEA/SC/USP (www.cienciaweb.com.br) e alunos de Iniciação Científica da USP/São Carlos, que implementaram os *workshops* de internet básica para os alunos e orientaram as atividades referentes ao uso da ferramenta *Power Point®*, captura de imagens da Internet, organizaram os registros dos slides, a gravação das falas dos estudantes, digitalização do material (histórias em quadrinhos) e fizeram o acabamento, a versão final e a gravação do CD-Rom nas dependências da universidade.

Estes projetos são fundamentados na pedagogia de Paulo Freire, na qual o professor é orientador do processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma postura criativa e ousada, e no desenvolvimento de projetos interdisciplinar a partir da perspectiva da Educação Ambiental.

Por estarmos na década para o Desenvolvimento Sustentável, proposta pela Organização das Nações Unidas (2005 a 2014), que tem como objetivo geral, repensar o modo de viver dos seres humanos, devido aos problemas decorrentes da poluição, desmatamento, uso inadequado de recursos naturais, e disponibilidade da água, considera-se necessário, chamar a atenção para o uso dos recursos naturais de modo sustentável em todos os segmentos da sociedade, inclusive no escolar. Por essa razão, desenvolveu-se o projeto sobre sustentabilidade aqui relatado, durante o ano de 2010/2011. Tratar o tema sustentabilidade com estudantes de 10 a 11 anos, mostra-se oportuno pelos mesmos estarem em um contexto escolar de formação acadêmica (do ponto de



vista da construção de conhecimentos específicos) e de formação pessoal de valores e atitudes. Portanto, os objetivos foram além de ensinar conhecimentos conceituais, buscava-se desenvolver, também, conhecimentos procedimentais, articulando as atividades da sala de aula, com o uso de recursos tecnológicos, através de uma ferramenta computacional na elaboração dos registros dos estudantes.

Quanto ao projeto desenvolvido em 2012 optou-se por apresentar uma ciência entrelaçada aos fenômenos cotidianos, que geram “por quês?” e “como?” de um modo prazeroso e revelador. O trabalho teve um tema gerador para uma pesquisa bibliográfica, na forma de uma pergunta. Os temas/perguntas a serem respondidos não se repetiram com o objetivo de, ao final, termos trinta questões respondidas através dos textos elaborados pelos grupos de alunos. Esse material serviu de base para as atividades desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa e Educação Física na forma de Cordel, além de material digital utilizando a ferramenta *Power Point*®.

METODOLOGIA

Os participantes foram respectivamente, 200 alunos do 6ºano (turma 2010) e 120 alunos (turma 2012) do Ensino Fundamental da E.E. Jesuíno de Arruda (São Carlos/SP); professores das disciplinas de Ciências, História, Educação Física, Língua Portuguesa e Produção e Leitura de Textos (PLT), a pesquisadora visitante e alguns bolsistas do IEA/USP/ São Carlos. Utilizaram-se as salas de aula e o laboratório de informática da escola. Elaboraram-se roteiros de entrevista para preparação de apresentação por *Power Point*® e de histórias em quadrinhos. Os dois projetos iniciaram-se com uma pesquisa orientada, através de roteiro elaborado pela professora de Ciências sobre as temáticas a serem exploradas. Os alunos foram organizados em grupos para buscar informações e elaborarem textos. Os estudantes foram orientados sobre a utilização da ferramenta *Power Point*®, captura de imagens da Internet com objetivo de transformar em slides os textos produzidos. No trabalho de 2010, na disciplina Educação Física elaboraram histórias em quadrinhos, baseadas em brinquedos e brincadeiras de ontem e hoje. Nas disciplinas de História, Língua Portuguesa e PLT realizaram entrevistas com seus avós a fim de comparar aspectos da vida de ontem e de hoje, seus impactos ambientais e alternativas para o futuro visando a confecção de um jornal.

No projeto de 2012, na disciplina de Língua Portuguesa realizou a apresentação e leitura de cordéis. Explorando o que são, por que do nome, além da apresentação dos vídeos "O Matuto no cinema" de Jessier Quirino e Padim de Juazeiro. Depois do contato com o gênero, os estudantes criaram os seus cordéis, com base nas respostas obtidas a partir das questões pesquisadas na disciplina de Ciências.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados do projeto desenvolvido destaca-se a confecção do CD-Rom. Em 2010 intitulado: Almanaque Digital Multidisciplinar: Sustentabilidade-

Alternativas para o Futuro Encontradas no Passado composto de três capítulos: apresentações em *Power Point*®, sobre Sustentabilidade, as histórias em quadrinhos e o Jornal Digital. Trata-se de um registro digital, que guarda as produções de cada uma das cinco turmas do 6º ano do Ensino Fundamental.



FIGURA 1: Os CD-Rom – produto final

O Almanaque Digital II foi composto de quatro capítulos: (1) Apresentação (do projeto e todos os envolvidos nele); (2) Sustentabilidade (apresentações de slides feitas com a ferramenta *Power Point*®, desenvolvidos nas aulas de Ciências); (3) Brinquedos e brincadeiras de ontem e hoje: (a) Gravações (mostra de imagens com texto falado, gravado pelos alunos) e (b) Histórias em Quadrinhos (feitas pelos alunos e digitalizadas), (4) Jornal digital: (a) Memórias (vídeo com a entrevista feita pelos alunos ao Senhor Nicola Gonçalves sobre a vida em São Carlos no passado); (b) Poemas: (escritos pelos alunos) e (c)Imagens (das turmas e de todos os processos do trabalho desenvolvido). A capa de cada CD-Rom foi criada por um aluno da classe.

O projeto realizado em 2012 culminou na elaboração do registro digital em CD-Rom tendo um capítulo referente às apresentações em *Power Point*®, com as respostas científicas às questões e outro, com galeria de fotos e as apresentações em Cordéis.

A parceria entre a universidade e a escola pode solucionar alguns problemas, entre eles a superlotação das salas. Especificamente na disciplina de Ciências, se não contasse com a colaboração dos bolsistas para auxiliar-me durante o uso da sala de informática, não seria possível desenvolver as atividades utilizando as TICs. São muitos alunos (40 por turma) num contexto que requeria atenção permanente e auxílio nas dificuldades individuais. Esses dois últimos aspectos tornam-se inviáveis na presença de um único professor pela inquietação dos estudantes da faixa etária trabalhada.



Outro resultado relevante foi o trabalho entre professores da série, procurando construir conhecimento de modo não fragmentado e nas compartimentado em suas disciplinas. Muitas vezes os professores têm vontade de trabalhar dessa forma, mas por insegurança e falta de motivação não o fazem. Todos os professores envolvidos indicam que a experiência interdisciplinar foi enriquecedora e que os registros produzidos atingiram os objetivos propostos inicialmente.

Os objetivos propostos inicialmente foram atingidos: Construir conhecimentos conceituais sobre os recursos naturais e sustentabilidade, ou construir conhecimentos com base em conceitos científicos, ampliando o interesse dos alunos para ações relacionadas ao ato de estudar, valorizando-o e buscando desenvolver o interesse dos jovens pelas Ciências. Ler e interpretar diversos tipos de textos, selecionando, organizando e interpretando dados e informações. Produzir textos respondendo questões, emitindo opiniões fundamentadas no conhecimento conceitual estudado. Fazer uso da Internet e de ferramentas digitais para a elaboração de registros sobre a temática estudada.

Ao refletir sobre a problemática que originou o desenvolvimento das atividades destes projetos podemos apontar a necessidade de inserir atividades mais motivadoras em nossa escola; possibilitar o uso das TICs por estudantes que não teriam oportunidade de fazê-lo, fora do contexto escolar; a possibilidade de desenvolver conhecimento sobre o uso de recursos naturais de modo sustentável e o desenvolvimento de habilidades e competências de modo interdisciplinar.

Na avaliação dos alunos as atividades envolvendo as tecnologias digitais como a elaboração do CD-Rom mostrou-se motivadora. É importante ressaltar o comportamento adequado dos alunos no laboratório de informática, sua atenção ao que deveria ser executado, se comparado às atitudes na sala de aula. Esse tipo de atividade, também possibilitou aos alunos a utilização de múltiplas linguagens para expressar os conhecimentos aprendidos de um modo moderno, inserido em seu tempo. Ao invés de papel, que muitas vezes ao final do bimestre são descartados, os registros ficarão guardados num CD-Rom.

Os professores passaram a ter uma visão compartilhada e colaborativa de suas práticas, explorando uma temática em diferentes disciplinas, sugerida no ensino de Ciências. O uso de recursos digitais facilita a apresentação dos registros elaborados pelos alunos, além de se mostrar forte motivação para o processo de ensino-aprendizagem. A escola cumpriu com seu papel de instituição que visa construir conhecimentos sensibilizadores para novas atitudes para uma sociedade mais responsável e sustentável.



O ENSINO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: COMO ENSINAR O ALUNO A FAZER CONEXÕES

Flávia Ferreira de Paula
Email: flaviafdepaula@gmail.com
Ana Laura Garro dos Santos
Email: analaura.garros@hotmail.com
Izabele Dias
Email: izabeledias_@hotmail.com
Renata Junqueira de Souza
Email: recellij@gmail.com
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)

Palavras-chave: Ensino de estratégias de leitura. Conexões. Oficina de leitura.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O CELLIJ (Centro de Estudos em Leitura e Literatura Infantil e Juvenil) foi criado em 1996 na Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (FCT/UNESP), campus de Presidente Prudente. O centro tem projetos que discutem a leitura, interpretação e produção de textos e literatura infantojuvenil e atende crianças e professores de Presidente Prudente e região. Os integrantes do CELLIJ, coordenado pela professora Renata Junqueira de Souza, são professores da UNESP, alunos de doutorado, mestrado e graduação da instituição e de outras universidades, além de professores da rede municipal e estadual de ensino.

No ano de 2013, o CELLIJ conta com dois projetos de extensão que atendem a comunidade: “Hora do Conto” e “Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitores”. O primeiro recebe crianças de Presidente Prudente e região para contar histórias. O segundo, o qual será aqui abordado, recebe alunos para a realização de atividades que envolvem habilidades de compreensão leitora e dinamização do espaço da biblioteca.

O objetivo do projeto “Estratégias de leitura e biblioteca escolar: leitura e formação de leitores” é criar a oportunidade para que os alunos participem de atividades que melhorem sua compreensão de textos e enunciados. As atividades desenvolvidas são: exploração da biblioteca e sua função na promoção da leitura; modos de ler (leitura compartilhada, leitura guiada e leitura individual); uso de estratégias de leitura.

No que se refere às estratégias de leitura, as atividades do CELLIJ são baseadas em Souza e Girotto (2010). As autoras propõem o ensino de estratégias de leitura com base na metodologia norte-americana com origens na metacognição. As estratégias propostas são as seguintes: conexões,

inferência, visualização, questionamento, síntese e sumarização. No presente trabalho, nosso objetivo é apresentar uma proposta de atividade para alunos do 3º ano do ensino fundamental com a estratégia de *conexões*.

METODOLOGIA

Souza e Girotto (2010, p. 60) destacam que o ensino das estratégias de leitura pode e deve ser implementado em contextos diversos de sala de aula, com qualquer material de leitura. O ensino delas se dá por meio de oficinas, que são momentos específicos de sala de aula no qual o professor planeja o ensino de determinada estratégia. A Figura 1 apresenta a estrutura modular de uma oficina proposta pelas autoras:

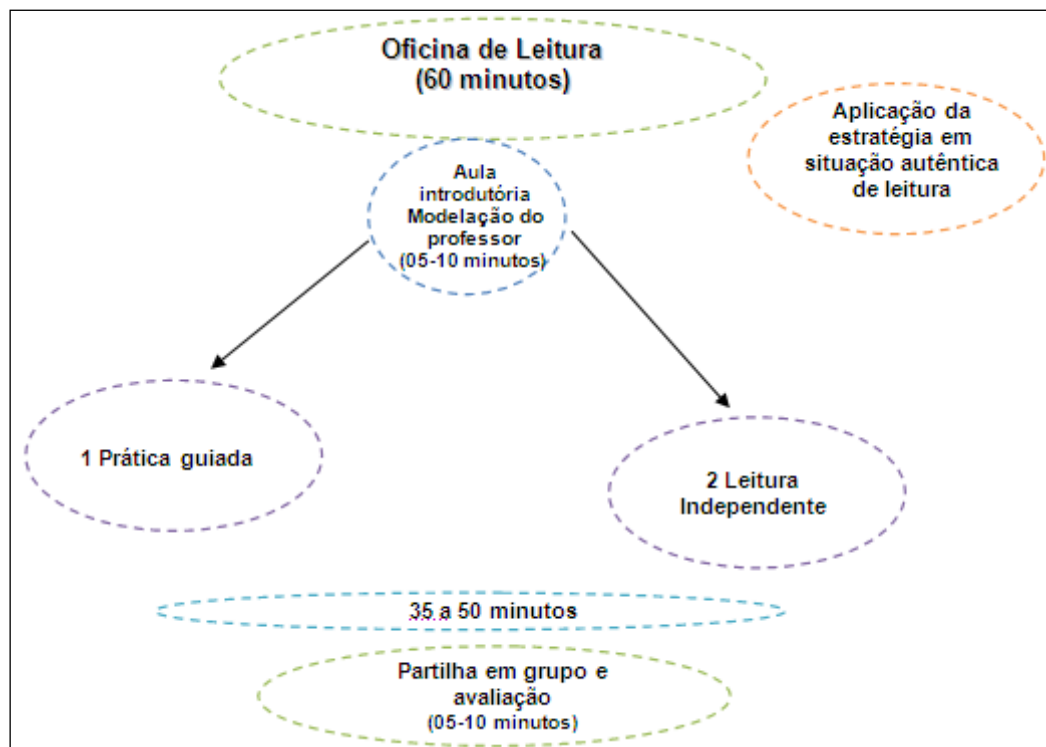


Figura 1: Quadro explicativo da estrutura modular da oficina
Fonte: Souza e Girotto (2010, p. 61).

Para a oficina, o professor escolhe a estratégia a ser trabalhada. Em um primeiro momento, modela a estratégia para todo o grupo, ou seja, mostra como a usa para entender o texto por meio da verbalização de seus pensamentos durante a leitura, com o intuito de expor como raciocina ao fazer uso da estratégia. Em seguida, deixa o aluno ler o texto e praticar a estratégia sozinho, em pares ou em pequenos grupos. Enquanto os alunos realizam a tarefa, o professor fica a disposição para atendê-los, discutindo o material de leitura. Ao final, a classe se reúne para compartilhar seus aprendizados e experiências.



A leitura de um texto sempre parte da recuperação do conhecimento prévio. Daí o fato de a ativação do conhecimento prévio ser para os norte-americanos a “estratégia-mãe” ou “estratégia guarda-chuva”, já que agrega todas as outras (Souza e Girotto, 2010, 65-66). Para mobilizar essa estratégia em sala de aula, o professor pode seguir alguns procedimentos (SOLÉ, 1998), tais como: dar uma explicação geral sobre o tema do texto a ser lido; chamar a atenção dos alunos para desenhos, títulos, subtítulos, mudanças de fonte da letra; discutir com os alunos o que eles já conhecem sobre o tema.

No oficina aqui proposta, a estratégia escolhida é *conexões*. Existem três tipos conexões: *texto-leitor*, *texto-texto* e *texto-mundo*. Na conexão *texto-leitor*, o texto é relacionado a vivências pessoais de quem lê, em outras palavras, como o texto se relaciona com a vida do leitor. Na conexão *texto-texto*, o leitor relaciona o texto lido a outros textos ou livros. Atualmente, tem-se uma ampla gama de releitura dos contos de fadas que o professor pode utilizar para esse tipo de conexão. Por fim, na conexão *texto-mundo*, o leitor relaciona o texto lido a conexões pessoais, utilizando conhecimentos prévios. Para essa conexão, o professor pode escolher livros ou textos cujos temas estão ligados a vida dos alunos e/ou da escola e da comunidade escolar.

Como ponto de partida da oficina, temos a *modelagem*, isto é, usar a leitura de um texto e a exposição de suas próprias conexões, a maneira pela qual identificou determinada estratégia. Essa metodologia é capaz de ilustrar ao aluno, de maneira dinâmica, o que são as conexões.

Para essa etapa propomos o livro *O príncipe que bocejava* de Ana Maria Machado, que conta a história de um príncipe que sempre se preparou para ser rei, porém, quando resolveu se casar, todas as vezes que se encontrava com uma pretendente, tinha um sono terrível e bocejava. A partir daí ele resolveu fazer as coisas da sua maneira e dar um basta nesta situação.

A leitura deve partir da apresentação do livro, chamando a atenção dos alunos para o título da obra, a autora, a ilustradora, os desenhos da capa, a lombada e demais aspectos externos do livro. O professor pode levantar uma discussão breve sobre o que os alunos esperam ler na obra com tal título.

O docente realiza a leitura o texto com os alunos, enquanto faz interrupções para fazer suas próprias conexões: “Isto me faz me lembrar do dia em que...”, “Esse livro me lembra de um outro livro que eu li...”, ou “Essa história se parece muito com o que eu vi na televisão outro dia...”. As ideias devem ser pensadas antes da aula e o docente deve expor os três tipos de conexões para os alunos.

Feita a modelagem, deve ser iniciada a atividade com a turma. Como sugestão, indicamos o livro de Chico Buarque, *Chapeuzinho Amarelo*. Nesse livro, Chico Buarque nos conta a história de uma menina que tinha medo de tudo, não saía de casa e nem banho tomava por conta do medo. Porém, seu maior medo era do tal lobo mal, morria de medo de encontrá-lo por aí. De tanto pensar no lobo, um dia topou com ele, e o inesperado aconteceu: o medo de Chapeuzinho Amarelo foi desaparecendo e ela acabou rindo do lobo. A escolha do título se



justifica pela fácil identificação da criança com os três tipos de conexão (*texto-texto*, *texto-leitor* e *texto-mundo*).

Após a leitura individual, são expostos cartazes que indiquem cada tipo de conexão, como no exemplo, a conexão *texto-texto*, está representada pela figura dos livros e a seta de cor vermelha. A conexão *texto-leitor* acompanha a figura de uma criança e a seta de cor amarela, finalmente a conexão *texto-mundo* está com a figura de um pequeno globo terrestre e a seta de cor azul. A preparação do ambiente pode ser visualizada abaixo [Figura 2].

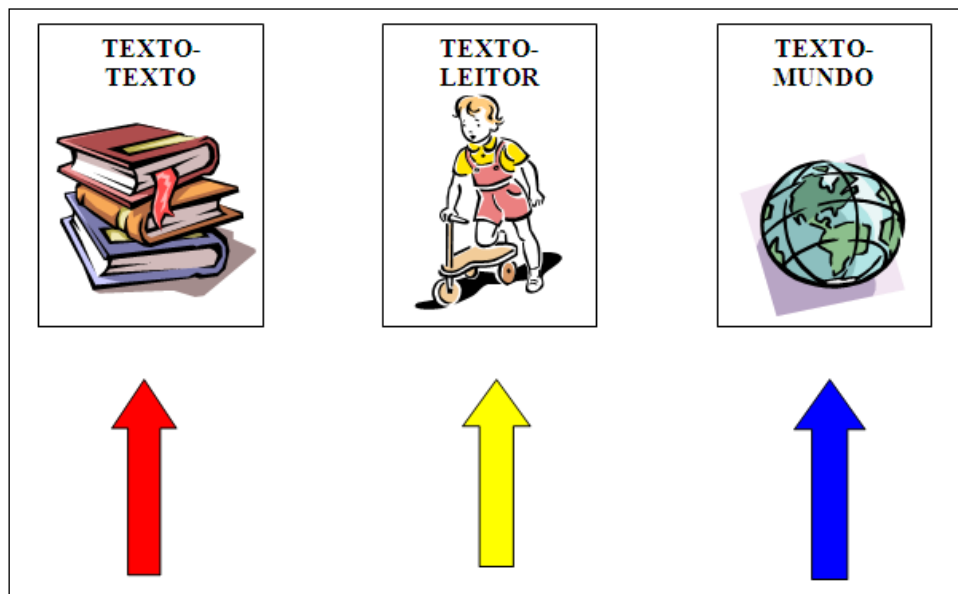


Figura 2: Quadro demonstrativo do quadro de conexões.

Elaboração: Ana Laura Garro dos Santos e Izabele Dias.

Nesse momento, o professor pode ler a obra e deixar os alunos a vontade para interrompê-lo e ir em direção ao cartaz conforme vão fazendo suas conexões. A atividade pode ser por registro escrito ou apenas oralmente. Ao término da leitura, caso alguns alunos não tenham feito nenhuma conexão, eles podem ter oportunidade de fazê-las. Vale lembrar que os alunos que conseguirem fazer mais de uma conexão, podem se mover entre os espaços que as identificam. Posteriormente, o professor deve mediar a partilha entre os educandos, indagando-os as passagens do texto que os fizeram direcionar-se a cada conexão, qual a conexão feita e se querem mudar de conexão. Essa partilha serve para que os próprios alunos percebam seus erros e acertos e possam confirmar o aprendizado e/ou corrigi-los.

Por fim, o professor deve realizar a avaliação com a turma, para verificar receptividade de seus alunos, do propósito da atividade, do benefício da proposta. Em outras palavras, deve constatar se seus objetivos foram ou não atingidos.



Aqui, apresentamos uma proposta para o 3º ano do ensino fundamental, o que não quer dizer que essa não possa ser usada em outros anos. Isso porque, como pode ser observado no quadro, as conexões podem ser identificadas de três maneiras diferentes; pela cor da seta (crianças de 1º e 2º ano), pela ilustração (crianças de 3º ano) e pela escrita (crianças de 4º e 5º ano ou que já estejam alfabetizadas). É claro que pode haver mudanças na escolha do livro, de acordo com a faixa etária; na forma de registro. O importante é que a criança entenda a estratégia de conexão para que junto ao seu conhecimento prévio seja capaz de compreender os textos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Isabel Solé (1998, p. 74) esclarece que as estratégias de leitura têm como finalidade ajudar o leitor na escolha de outros caminhos quando se depara com problemas na leitura. Assim, é importante que o leitor seja instruído a não apenas decifrar letras, mas saber interagir com o texto e se utilizar de ferramentas que o auxiliem na compreensão.

O professor muitas vezes fica confuso em escolher as estratégias a serem ensinadas ou mesmo como ensiná-las. Isso se deve ao fato de seu estabelecimento parecer artificial, já que as estratégias parecem integradas no decorrer do processo de leitura. No entanto, elas não são claras para os leitores inexperientes, que precisam da ajuda dos leitores maduros para desenvolverem suas habilidades leitoras. Ensinar estratégias de leitura é, portanto, ajudar os alunos a acionar seu conhecimento prévio sobre o assunto e formular hipóteses sobre o texto a ser lido, ou seja, ajudá-los a ler e compreender o que leem.



IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



PERCEPÇÕES DE PAIS E CRIANÇAS SOBRE O INGRESSO NO ENSINO FUNDAMENTAL AOS SEIS ANOS DE IDADE

Caroline Raniro⁸⁸
Flávia Roberta Velasco Campos⁸⁹
Sílvia Regina Ricco Lucato Sigolo⁹⁰

RESUMO

Duas foram as leis que alteraram o Ensino Fundamental a partir de 2005: Lei nº 11.114, que estabeleceu que crianças de seis anos fossem matriculadas neste nível de ensino e Lei nº 11.274, que amplia a duração dele para nove anos. Considerando que família e escola são contextos relevantes da vida de uma criança, esse artigo tem por objetivo divulgar parte dos resultados de um estudo que se ocupou também em verificar como pais e crianças concebem o processo de inserção no ensino fundamental aos seis anos de idade. O estudo, de caráter qualitativo, se fundamenta na abordagem bioecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1996). Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com quinze crianças e seus pais, para apreender as percepções dos sujeitos envolvidos com o ingresso no ensino fundamental. Os locais das entrevistas foram uma escola de esfera municipal de uma cidade do interior paulista para crianças e a própria residência para os pais. A coleta de dados revelou que pais e crianças em sua maioria concordam com a inserção no ensino fundamental aos seis anos de idade. Todos pareceram habituados ao novo modelo e satisfeitos com resultados prévios que este já pôde oferecer. Os alunos pareceram manter um relacionamento satisfatório na escola, estão motivados, interessados e desejam ler e escrever – expectativa que vai ao encontro do que afirmam pais - e embora às vezes as crianças apresentem cansaço, elas valorizam e têm clareza da importância do processo de ensino-aprendizagem. Frequentar a educação infantil parece ter contribuído para a adaptação no ensino fundamental. O contexto familiar revela pais que valorizam e se interessam pela escolarização dos filhos, procurando acompanhá-los, mesmo quando o ambiente familiar é desfavorecido por situações adversas. Os resultados se tornam pertinentes principalmente porque

⁸⁸ UNESP/FCLAr - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras – Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. CEP: 14800-901. E-mail: carolraniro@yahoo.com.br

⁸⁹ UNESP/FCLAr – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras – Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar. Araraquara – SP – Brasil. CEP: 14.800-901. E-mail: flavelasco@yahoo.com.br

⁹⁰ UNESP/FCLAr – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências e Letras – Professora Doutora do Departamento de Psicologia da Educação. Brasil. CEP: 14.800-901. E-mail: sigolo@fclar.unesp.br



ainda são escassos estudos que consideraram o ingresso no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos pela voz dos principais atores com ele envolvidos.

Palavras-chave: Perspectiva bioecológica. Crianças de seis anos. Ensino Fundamental de nove anos.

ABSTRACT

Since 2005, two laws changed the elementary school: Law no. 11,114, which established enrolment in primary school from children with six years in this level of education and Law no. 11,274, which extends the duration time of primary education for nine years. Whereas family and school contexts are relevant figures to the children life, this article aims disclose partial results of a study with how understand parents and himself about insertion process of children with six years in the elementary school. This study is a qualitative nature and based in bioecological perspective of human development established by Bronfenbrenner (1996), whose emphasizes the interconnection between various levels of the ecological system. Semi-structured interviews were conducted with fifteen children and their parents, to understand perceptions of the individuals when entrance into elementary school. The interviews locations were a municipal school located in one interior city of the Sao Paulo State and in the own residence of the parents. The data collection illustrated, predominantly, that parents and children agree with the insertion with six years in the elementary school. All seemed to have grown accustomed to the new model and are satisfied with previous results that it can offer nowadays. The students seemed to maintain a satisfactory relationship in school, are motivated, interested and want to read and write, an expectation that meets with parents affirmation. Whilst, sometimes, the children are tired, they value and have clarity of the importance of teaching-learning process. Attend the early childhood education seems to have contributed to the adaptation in elementary school. The family context reveals parents that are value and interested in the education of the children, trying to follow them, even when the family environment and disadvantaged by adverse situations. The results are relevant mainly because there are very few studies that considered the entrance in the first year of elementary school for nine years by the voice of the main actors with him involved.

Keywords: Bioecological Perspective. Children of Six Years. Elementary School for Nine Years.



A ANÁLISE DE UM CONSELHO ESCOLARE: instância de gestão democrática e participativa

Marília Borges Diogo⁹¹
Rosilene Maria Rodrigues
Eliana Bolorino Canteiro Martins

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa apresentada à Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” para obtenção do título de bacharel em Serviço Social. O objetivo era através do estudo de um conselho escolar de uma escola pública estadual do município de Franca, analisar a efetivação da gestão democrática participativa nas escolas públicas; identificar os entraves na efetivação dos Conselhos de Escola e as possibilidades de atuação do Serviço Social na efetivação dos Conselhos de Escola e na intensificação da relação escola-família. Realizamos entrevistas com um universo de quatro membros do conselho, são eles: diretor, coordenador-pedagógico,⁹² professor, aluno e pai de aluno. Procuramos trazer nesse artigo um pouco do percurso histórico traçado da pesquisa, fazendo um panorama da situação educação brasileira, e apresentando o conceito de gestão democrática participativa, através do estudo de uma das instâncias para efetivação dessa - os conselhos escolares, o artigo traz o que é um conselho escolar, como é sua formação, seu funcionamento, e o que está previsto nas bases legais do país para essa instância de participação popular.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Conselho de Escola. Serviço Social.

ABSTRACT

This article is the result of research presented to the Faculty of Humanities and Social Sciences of the Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" for obtaining a bachelor's degree in Social Work. The goal was through the study of a school board of a public school of the city of Franca, analyze the effectiveness of participatory democratic management in the public schools, identify obstacles in the realization of school councils and the possibilities of acting in the execution of Social Work of school Councils and the intensification of the school-family relationship. We interviewed a universe of four board members, they are: director, educational

⁹¹ Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Programa de Pós-graduação em Serviço Social, Franca-SP. E-mail: mariliaborgesdiogo@hotmail.com



coordinator, teacher, student and parent of student. We try to bring a little of that article tracing the historical background research, making the present situation Brazilian education, and introducing the concept of participatory democratic governance through a study of the effectiveness of such instances to the school boards, the article brings what is a school board, as is their formation, operation, and what is expected in the country's legal bases for this instance of popular participation.

Keywords: Democratic Management. School Council. Social Service



ENSINO [IN] FORMAL DE CIÊNCIAS: o caso da sessão de observação do céu

Aline Juliana Oja⁹³

RESUMO

Os espaços educativos têm sido ampliados e redimensionados e a aprendizagem dos conceitos científicos tem ultrapassado os muros da escola. Museus, centros de ciências, planetários, dentre outros locais têm se tornado mais acessíveis à população revelando-se como aliados na educação científica dos indivíduos. Esses aspectos orientam e sugerem a discussão dos elementos que estão imbricados nos processos de ensino e aprendizagem em ciências, ressaltando a importância de que a relação com os saberes científicos seja estabelecida desde a primeira infância e que as iniciativas de ensino formal, não formal e informal atuem de forma integrada. Considerando estes elementos, o objetivo do presente trabalho centrou-se na análise de uma atividade realizada em uma instituição de ensino informal, buscando identificar as possibilidades e dificuldades destas situações de aprendizagem em ciências para a educação científica das pessoas. Buscou-se também justificar a viabilidade do ensino informal de ciências a partir da teoria sócio-interacionista de Vigotski. Para a referida análise, optou-se pela escolha de uma atividade realizada como parte das ações propostas por uma intuição voltada ao estudo do universo: a sessão de observação do céu. A pesquisa desenvolvida caracteriza-se como qualitativa. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados a observação participante e a entrevista estruturada e semi-estruturada. Após a participação na atividade e estudo da mesma, buscou-se elencar os pontos acima indicados, sendo possível identificar a presença de alguns dos elementos essenciais da teoria sócio-interacionista de Vigotski. Essas considerações auxiliaram na argumentação sobre a viabilidade do ensino informal de ciências e também da interação desta abordagem entre o que se entende por ensino formal. Na esfera do ensino informal em ciências, concluiu-se que algumas lacunas ainda precisam ser preenchidas, desde a definição mais clara e precisa de suas funções e objetivos, assim como a sistematização das experiências desenvolvidas nesta modalidade, sendo necessárias, ainda, maiores discussões sobre a formação e atuação dos profissionais que trabalham nesta área.

ABSTRACT

⁹³ Doutoranda do Programa de Pós - Graduação em Educação para a Ciência – UNESP/Bauru.



Educational spaces have been expanded and resized and learning of scientific concepts has surpassed the school walls. Museums, science centers, planetariums, among other locations have become more accessible to people revealing themselves as allies in the scientific education of individuals. These aspects guide and prompt the discussion of the elements that are intertwined in the processes of teaching and learning in science, emphasizing the importance of the relationship with the scientific knowledge is established from early childhood initiatives and formal education, non-formal and informal act in an integrated manner. Considering these elements, the objective of this work focused on the analysis of an activity performed at an institution of informal education, seeking to identify the possibilities and difficulties of these learning situations in science for science education of the people. It also sought to justify the viability of informal science education from the theory of Vygotsky's socio-interactionist. For this analysis, we decided to choose an activity performed as part of the actions proposed by an intuition turned to the study of the universe: the sky observing session. The research developed characterized as qualitative. As instruments of data collection were used participant observation and semi-structured and structured interview. After participating in the activity and the same study, we attempted to list the points above, it is possible to identify the presence of some of the essential elements of the theory of Vygotsky's socio-interactionist. These considerations helped in the argument about the viability of informal science education and also the interaction between this approach is meant by formal education. In the sphere of informal science education, it was concluded that some gaps remain to be filled, since the clearer definition of their functions and needs and goals, as well as the systematization of experiences developed in this mode, requiring even larger discussions about the formation and performance of professionals working in this area.



**SUSTENTABILIDADE EM AÇÃO – 5 Rs Repensar, Reaproveitar, Reduzir,
Reutilizar e Reciclar**

Gláucia Maria da Costa Santos
Annye de Picoli Souza
EMEF “Profª. Maria José C. de Conti” Pederneiras/SP

RESUMO

Como pauta diária nossa sociedade atualmente busca novos hábitos para a promoção das mudanças ambientais efetivas. O saber e o fazer como ferramentas que instrumentalizam a cidadania, são ações relevantes que culminam no cuidado global, pequenas ações e modificações socioambientais podem ser adotadas como posturas na escola, em casa e em sua comunidade, levando a interações construtivas no resgate de valores, para uma sociedade mais justa e ambientalmente sustentável. Em dia com o meio ambiente mudamos não só os hábitos, mas também o vocabulário, segundo alguns autores, nos anos 60 havia a visão da preservação da natureza e hoje temos a “educação socioambiental” – algo mais amplo por envolver todas as relações da sociedade com os recursos naturais. Nesse sentido, valorizamos o uso adequado dos recursos disponíveis, bem como, os estímulos e reflexões, para as soluções sustentáveis e o desenvolvimento de atitudes relacionados a preservação socioambiental, enfatizando a linguagem dos 5 Rs...

Palavras chave: Educação. Educação Socioambiental. Coleta seletiva.

E-mails: glaucia_mcs@hotmail.com; annye_ps@hotmail.com



SALA DE APOIO PEDAGÓGICO: “superação das dificuldades de alfabetização através das tecnologias”.

Gláucia Maria da Costa Santos
Marina Silvanira Mendes
Prefeitura Municipal de Macatuba/SP – Escolas Municipais

RESUMO

O referente trabalho é desenvolvido nas Salas de Apoio Pedagógico das Escolas Municipais de Ensino Fundamental da cidade de Macatuba/SP, apoio este, concebido para beneficiar Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) ou não, matriculados nas séries iniciais, que apresentam rendimento de aprendizagem abaixo da média esperada. Há interação de conteúdos multimídia em um ambiente facilitador e colaborativo, pois é um trabalho coletivo e uma experiência social concreta, no qual os estudantes são oportunizados ao ensino e aprendizagem através das tecnologias educacionais. Para superarmos tais dificuldades, é primordial termos respeito às individualidades, como também, desenvolvermos habilidades necessárias ao domínio do sistema alfabético; integrarmos os conhecimentos de forma atraente; utilizarmos nas aulas semanais (com duração máxima de 1h30m cada turma), recursos tecnológicos educacionais para superarmos a defasagem no aprendizado. Criamos e estimulamos a inter-relação entre os estudantes. Além do apoio da equipe pedagógica, contamos a com a participação da família em nosso projeto, pois os responsáveis têm o dever de enviar os filhos à Escola em período contrário.

Palavras-chave: Sala de Apoio Pedagógico. Tecnologias. Ensino e aprendizagem.

E-mail: glaucia_mcs@hotmail.com. msmdes@bol.com.br



IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



FUTEBOL NA ESCOLA: UMA PROPOSTA ALÉM DO JOGO

Raquel Fantinelli Munhoz⁹⁴
Osmar Moreira de Souza Júnior

RESUMO

O presente estudo consiste em uma pesquisa-ação que teve como objetivo de ação implementar um programa de aulas sobre os aspectos socioculturais do futebol em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e como objetivo de pesquisa refletir sobre os resultados desta proposta. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados os diários de aula e o grupo focal. Nas aulas foram abordados os seguintes temas socioculturais: futebol e política; futebol, gênero e trabalho; futebol, dom e talento. Os resultados encontrados foram divididos duas categorias: uma com destaque em relação aos temas socioculturais ligados ao futebol e outra acerca de da participação e resistência dos alunos diante das novas aulas. Os resultados indicam a importância em se abordar temas socioculturais a partir da lógica externa dos esportes as aulas de Educação Física, na medida em que os alunos conseguem fazer uma relação dos temas com a vida cotidiana, no entanto, estes alunos não demonstraram interesse em se aprofundar nos temas, mostrando um empenho apenas imediato sobre o que foi abordado, já com relação à participação e resistência dos alunos pode-se observar que os alunos participaram das discussões de forma efetiva e que souberam discorrer sobre os temas, mas dentro de um sistema no qual as “aulas livres” já está implantado, os alunos indicaram preferir este modelo de “aula”, àquele que apresentados nas intervenções. Além disso, nesta categoria foi possível identificar que há uma necessidade de apresentar aos alunos a Educação Física como componente curricular e não apenas como um momento de lazer e descanso.

Palavras-chave: Educação Física escolar; futebol; lógica externa; temas socioculturais.

ABSTRACT

This study consists of an action research that had as action object to implement a program of classes on sociocultural aspects of football in a class of 9th grade of Basic School and as research object to reflect on the results of this proposal. As instruments of data collection were used diaries lesson and focus groups. In class the following topics were addressed sociocultural: football and politics, football, gender and work; football gift and talent. The results were divided into

⁹⁴ Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
quel_fantinelli@hotmail.com



two categories: one with emphasis on the issues related to sociocultural and football and other about the participation and student resistance against the new classes. The results indicate the importance of addressing sociocultural issues from the external logic of the sports in physical education classes, as students can make a relation of topics with everyday life, however, these students showed no interest in deeper into themes, showing an immediate commitment only about what was discussed already regarding to participation and student resistance can be seen that the students participated in the discussions effectively and knew that discuss the issues, but within a system in which the "free school" is already deployed, students indicated a preference for this model "classroom", one who presented interventions. Furthermore, this category was identified that there is a need to introduce students to physical education as a curricular component and not just as a time of leisure and rest.

Keywords: Physical Education; football; external logic; sociocultural themes.



**EXPERIÊNCIAS INTERDISCIPLINARES DE LICENCIANDAS DE
PEDAGOGIA NO PIBID: oralização de histórias e produções textuais nas
aulas de matemática**

Aline de Souza Denzin
aline.denzin@gmail.com
Drieli Camila Giangarelli
drigliangarelli@gmail.com
Elenice Maria Cammarosano Onofre
eleonofre@ufscar.br
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Palavras Chave: oralização de histórias. Matemática. Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Neste trabalho serão apresentadas as experiências vivenciadas e desenvolvidas no projeto Jogos Matemáticos PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) Pedagogia - UFSCar (São Carlos) junto a duas turmas de 3º Ano do Ensino Fundamental (Ciclo I) da Escola Estadual Professor Adail Malmegrim Gonçalves, localizada no Distrito de Água Vermelha, no município de São Carlos, estado de São Paulo.

O projeto foi elaborado, executado e avaliado no segundo semestre do ano de 2011 por duas licenciandas do curso de Pedagogia, mediante a colaboração da orientadora, supervisoras e professoras responsáveis pelas classes. Trabalhar conjuntamente nos permitiu enxergar diferentes ângulos presentes em um mesmo objetivo, o que gerou maior sucesso na avaliação das atividades, no refletir e no buscar constante de aprendizagens como futuras educadoras.

Abordaremos a importância da oralização de histórias e audição das mesmas, nas aulas de matemática, prática que visa incentivar a leitura, romper preconceitos acerca da Matemática, desenvolver a imaginação, criatividade e atenção, enriquecer e ampliar o vocabulário do ouvinte, seu mundo de idéias e conhecimentos, desenvolvendo o pensamento e a linguagem. Abordaremos também a importância da utilização de produção de textos após as atividades com jogos matemáticos, enfatizando seu potencial em auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados nas histórias contadas e no desenvolvimento da escrita dos alunos, bem como nas contribuições para discussões e reflexões feitas pelas crianças, após ouvirem as contações e dialogarem com as licenciandas. Por fim, elencaremos as principais contribuições que o programa PIBID proporcionou em nossa formação.

O trabalho com a Contação de Histórias, segundo Abramovich (1991), faz-se importante porque para a criança tornar-se uma leitora, o primeiro passo



é ouvir histórias. Neste aspecto, é possível ressaltar que o primeiro contato da criança com as histórias é pela oralidade e, portanto, por meio de outras pessoas.

A partir da contação de uma história, a criança é capaz de se aventurar no mundo do faz-de-conta, que é um universo muito importante para o desenvolvimento na infância. Por isso, nos utilizando desse recurso, buscamos brincar com esse mundo do faz-de-conta, partindo de personagens que conseguem resolver seus problemas para que a criança possa se identificar com elas, e assim, procurar solucionar suas inquietações.

Conforme Nacarato (2009, apud Silva; Rêgo, 2006), os textos de literatura infantil podem ser uma alternativa metodológica para que os alunos compreendam a linguagem matemática nelas contida, de maneira significativa, possibilitando o desenvolvimento de atividades de leitura de textos literários diversos e de textos com linguagem matemática específica. Consideramos importante apresentar atividades desse tipo para os alunos, para que eles possam encontrar, na diversidade das histórias contadas, uma relação entre a audição e a leitura de textos com conteúdos matemáticos, ocasionando assim, situações-problema.

Concordamos com a concepção de que, conforme Smole (2004), ao utilizar livros infantis os professores podem provocar pensamentos matemáticos através de questionamentos ao longo da leitura, ao mesmo tempo em que a criança se envolve com a história. Assim, a literatura pode ser usada como um estímulo para ouvir, ler, pensar e escrever sobre matemática.

Ainda nesta mesma perspectiva, a autora nos elucida que,

para desenvolver uma atividade com literatura e matemática não há necessidade de um livro para cada criança, pois a classe pode ouvir a história ou lê-la em duplas ou grupos. Após os alunos terem lido ou escutado a história, eles podem expressar o que perceberam através de recursos como: cartazes, murais, álbum seriado, flanelógrafo, dramatização; ou então, através de diferentes formatos escritos como: anúncios ou artigos de jornal ou mesmo pequenos textos que mostrem idéias apresentadas no livro. (SMOLE, 2004, p. 8).

Em relação à produção de textos posteriores às nossas intervenções, concordamos com Smole (2001), que a produção de textos nas aulas de matemática cumpre um papel importante para a aprendizagem do aluno e favorece a avaliação dessa aprendizagem em processo. Organizar o trabalho em matemática de modo a garantir a aproximação dessa área do conhecimento e da língua materna, além de ser uma proposta interdisciplinar, favorece a valorização de diferentes habilidades que compõem a realidade complexa de qualquer sala de aula.

METODOLOGIA

Optamos por contar as histórias por meio de fantoches e propusemos que as crianças as ouvissem coletivamente, e posteriormente, solicitamos a escrita de pequenos textos e frases, juntamente com ilustrações sobre o que eles compreenderam, e o que mais lhes chamou a atenção durante a contação.

Para os terceiros anos selecionamos duas histórias - a primeira retiramos do livro "*A revolta dos números*" da editora Paulinas, escrito por Odete Barros. O livro conta a história de uma garotinha, Júlia, que ao resolver um problema de matemática encontra dificuldades, pois os números de seu caderno resolveram se revoltar, dificultando a resolução do problema fazendo a inversão da ordem dos números que Júlia tentava escrever, modificando também os resultados das contas.

A partir dessa contação, abriram-se diversas possibilidades de exploração de ideias e noções matemáticas como: seqüência numérica, valor posicional, adição e subtração.

Após contarmos a história, optamos por conversar com as crianças se elas tinham percebido algo de matemática e dialogamos sobre as seguintes questões:

- 1- Se você estivesse na revolta, qual o número você gostaria de ser? Que outra forma proporia para a organização dos números?
- 2- Quais foram os números que organizaram a revolta?
- 3- Por que os números se revoltaram?
- 4- Como seriam as coisas na nossa vida diária se cada um pudesse escrever o número como quisesse?

Depois, solicitamos aos alunos que ilustrassem algo sobre a história que mais tinha chamado a atenção deles e que escolhessem uma das questões para escreverem sobre elas.

Outra história que selecionamos para contar foi a do livro "*Ovo meu será seu?*", da editora Scipione, escrito por Lêda Aristides. Este livro conta a história de duas galinhas, a "Choca" e a "Vermelha", que brigam por causa de seus ovos. A galinha vermelha, por preguiça de chocar seus ovos, botava todos eles no ninho da galinha choca, que ao tentar conferir seus ovos, fica confusa ao perceber que havia mais ovos em seu ninho. No final, elas acabam entrando num acordo e os seus pintinhos ficam amigos.

Tal história nos trouxe a possibilidade de trabalhar com os alunos questões acerca de quantificação, contagem, adição, subtração e medida de tempo. Após as crianças ouvirem a contação, nos baseamos nas seguintes questões para dialogarmos com elas:

- 1- Quando a galinha Choca se viu perdida para organizar o seu ninho, o que foi que ela fez? Há outro jeito dela organizar o seu ninho?
- 2- Quantos ovos as galinhas botaram?
- 3- Quantos ovos viraram pintinhos?



4- Quanto tempo demorou para os ovos virarem pintinhos?

Da mesma maneira que na outra história, solicitamos para os alunos responderem uma das questões e ilustrarem uma parte da história que mais lhes chamou a atenção. Antes de dialogarmos com as crianças, colamos na lousa as personagens (fantoques), bem como os ovos que cada galinha botou, e colocamos o livro na lousa para que elas pudessem vê-lo.

Discussão e considerações finais

Tendo como base os referenciais teóricos citados, acreditamos que a contação de histórias e a produção de textos nas aulas de matemática foram ótimas ferramentas que nos auxiliaram a incentivar e desenvolver nos alunos o gosto pela leitura, na observação, atenção, reflexão, na resolução de problemas, aspectos que se apresentaram relevantes em nossa avaliação das atividades.

Durante a contação, pudemos notar o interesse e a atenção das crianças, no momento em que começamos a dialogar com elas sobre as histórias. A maioria participou da conversa, levantando hipóteses e dando suas opiniões sobre as questões e sobre o enredo. Nas ilustrações, notamos resoluções interessantes para as questões, percebendo as potencialidades das histórias em cultivar a sensibilidade do ouvinte, somando a possibilidade da criança de se identificar por meio da ação das personagens na resolução dos seus problemas e conflitos, assim como na associação das mesmas no processo de alfabetização, tanto na língua materna quanto na matemática.

Diante do exposto e a partir das vivências na efetivação do projeto, pudemos observar que o trabalho interdisciplinar com contação de histórias, nas aulas de matemática, contribui na formação da criança em vários aspectos, pois notamos um maior envolvimento dos alunos nas atividades, momentos em que o conteúdo matemático passou a ser mais significativo para as crianças, uma vez que desperta o interesse pela leitura e estimula a imaginação por meio da construção de imagens interiores e do acesso aos universos da realidade e da ficção, dos cenários, personagens e ações narradas em cada história.

Outro ponto que consideramos importante destacar da vivência das atividades foi o desenvolvimento da interação sócio-cultural da criança por meio do contato, das relações estabelecidas entre elas, professores e licenciandas, bem como a criação de laços sociais e formação de gosto pela literatura e artes. O desenvolvimento da capacidade de comunicação devido à provocação da oralidade leva a criança a dialogar com seus colegas ouvintes e (re) contar a história. Notamos isso, no momento em que terminamos a contação, e passamos a dialogar com os alunos com as questões propostas.

É importante destacar a importância do programa PIBID em nossa formação, pois certamente, se não estivéssemos na condição de bolsistas PIBID, só enfrentaríamos situações como as relatadas, quando iniciássemos a carreira docente. Antecipando o nosso cotidiano com a prática, o PIBID nos



proporciona a oportunidade de vivenciar a dinâmica escolar, possibilitando assim, um significado maior para a busca constante de aprendizagens, enquanto educadoras. Isto colaborou para que selecionássemos sempre atividades que visassem uma prática educativa libertadora na construção de aprendizagens. Além disso, torna-se relevante destacar a importância do trabalho colaborativo realizado entre professoras, supervisoras e orientadoras, no sentido de compartilhar experiências e aprendizagens, percebendo e observando os resultados e a continuidade dada ao trabalho nas salas de aula, as sugestões e orientações recebidas, no sentido de repensar e reestruturar atividades, e até mesmo, nossa própria prática.



O ENSINO DO MODELO GEOCÊNTRICO DO UNIVERSO SOB O OLHAR DO CONCEITO DE EXPERIÊNCIA DE JOHN DEWEY

Michel Paschini Neto⁹⁵

Maria Guiomar Carneiro Tommasiello⁹⁶

RESUMO

Os movimentos da Terra são explicados aos alunos do ensino fundamental sem que se forneça uma única *prova* que o planeta está em movimento. As evidências empíricas contradizem o que é ensinado na escola: indicam-nos uma Terra imóvel, com os astros girando ao seu redor. A maneira de se apresentar os movimentos da Terra como verdades absolutas - sem possibilidade de questionamentos - pelos professores faz com que os alunos tenham, simultaneamente, ideias científicas e de senso comum, constituindo-se em entraves na aprendizagem de Astronomia. O objetivo deste trabalho é aprofundar a problemática de se ensinar a mobilidade da Terra, contrariando-se todas as evidências, e identificar contribuições e implicações do pensamento filosófico-pedagógico de John Dewey sobre relações experienciais com o objeto estudado, com o intuito de tentar conduzir os alunos ao saber científico, reconhecendo os modelos geocêntrico e heliocêntrico do universo como formas de representação da realidade no processo de ensino-aprendizagem de Astronomia.

Palavras-chave: Ensino de Astronomia. Modelo Geocêntrico. John Dewey.

ABSTRACT

The movements of the Earth are explained to the students of fundamental school level without that provide a single proof that the planet is moving. The empirical evidence contradict what is taught in school: show us a motionless Earth, with the stars revolving around it. The way to report the movements of the Earth as absolute truths – without possibility of questioning – by the teachers makes that the students have simultaneously scientific ideas and common sense, constituting a barrier in learning Astronomy. The objective of this study is to deepen the problematic of teaching the mobility of the Earth, contrary to all evidence, and identify contributions and implications of the philosophical-pedagogical theory of John Dewey on experiential relationship

⁹⁵ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Mestre em Educação – UNIMEP e doutorando em Educação – UNIMEP. Tutor do Curso de Licenciatura em Ciências Semipresencial da Universidade de São Paulo - Polo de Piracicaba. E-mail: michelpaschini@gmail.com.

⁹⁶ Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)-Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutora em Ciências pela USP. E-mail: mgtomaze@unimep.br



with the object studied, in order to try to drive the students to scientific knowledge, recognizing heliocentric and geocentric models of the universe as forms of representation of reality in the process of teaching-learning of Astronomy.

Keywords: Teaching of Astronomy. Geocentric Model. John Dewey.



EDUCAÇÃO E CONTEÚDOS CULTURAIS RIBEIRINHOS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Eliane de Oliveira Vasconcelos⁹⁷
Maria Audirene de Souza Cordeiro⁹⁸
José Luiz Pereira da Fonseca⁹⁹
Edilson da Costa Albarado¹⁰⁰

RESUMO

As problemáticas sócio-culturais e ambientais enfrentadas pelas comunidades ribeirinhas da Amazônia, também, passam pela educação que é oferecida nas escolas dessas comunidades, principalmente quando ainda prevalecem práticas e conteúdos pautados em perspectivas que desconsideram a identidade e as peculiaridades da cultural local. Com base nisso, este artigo apresenta os resultados de uma análise dos conteúdos culturais identificados em 05 (cinco), das 11 (onze) comunidades ribeirinhas que compõem a Região Zé Açu, município de Parintins, estado do Amazonas, como parte do trabalho de mestrado desenvolvido na Universidade Federal do Amazonas. Os procedimentos adotados foram a pesquisa de campo, com observação direta, e a realização de entrevistas estruturadas. Os resultados apontam para reflexões sobre a negação da identidade e da cultura ribeirinha, e a mediação docente na valorização dos conteúdos culturais ribeirinhos no espaço escolar.

Palavras-chave: Educação. Conteúdos culturais ribeirinhos.

ABSTRACT

The problematic socio-cultural and environmental faced by riverside communities in the Amazon, too, go through the education that is offered in schools in these communities, especially when practices still prevail and contents guided by prospects who disregard the identity and peculiarities of

⁹⁷ Professora do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre em Educação pela UFAM. E-mail: meov06@yahoo.com.br

⁹⁸ Professora dos cursos de Pedagogia, Comunicação Social, Administração e Artes Visuais do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Mestre Linguística pela UFPA. E-mail: casadaredacao@yahoo.com.br

⁹⁹ Professor do Curso de Pedagogia do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Doutor em Educação pela Universidade de Valladolid – UVA/Espanha.

¹⁰⁰ Graduado em Pedagogia pelo Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia (ICSEZ) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Estudante de Pós Graduação *Lato Sensu* pela ESAB. E-mail: edilsonalbarado@gmail.com



local cultural. Based on this, this paper presents the results of an analysis of cultural content identified in 05 (five), the 11 (eleven) riverside communities that make up the Region Ze Acu municipality Parintins, Amazonas state, as part of the master's work developed at the Federal University of Amazonas. The procedures were field research, with direct observation, and structured interviews. The results point to the denial of reflections on identity and culture riverside, and scaffolding in appreciation of cultural content in school riverside.

Keywords: Education. Cultural content riverine.



DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA EM ALUNOS COM BAIXO DESEMPENHO ACADÊMICO ATRAVÉS DA TUTORIA

Miryan Cristina Buzetti
Tânia Maria Santana de Rose

O trabalho realizado é um estudo de caso que tem como objetivo aplicar o programa de tutoria *Reading recovery* atendendo aos princípios e esquemas instrucionais o mais próximo possível dos indicados nos estudos de Clay de forma a criar condições favoráveis para que o aluno utilize as estratégias de maneira integrada e intensa, e consiga melhorar a leitura. Sabe-se que o uso efetivo dessas estratégias faz com que essas crianças desenvolvam melhor suas habilidades em ler e escrever. Os participantes foram quatro alunos do terceiro ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública do interior de São Paulo que apresentavam dificuldades de aprendizagem. A escolha dos participantes foi feita através de um teste avaliativo do domínio da escrita, escrita livre de palavras, ditado, identificação de letras e leitura. As intervenções, nas quais a tutora/pesquisadora estimulava e registrava o uso das estratégias, duraram trinta minutos cada numa frequência de três encontros semanais. Conforme desenvolviam as estratégias, os participantes tornavam-se mais independentes em relação à leitura e à escrita, necessitando cada vez menos da intervenção do tutor e sendo capazes de resolver sozinhos os problemas e dúvidas encontrados no ato da leitura e da escrita melhorando a acurácia nas tarefas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Estratégias de leitura. Baixo aproveitamento acadêmico. Tutoria

DEVELOPMENT OF READING STRATEGIES WITH LOW ACADEMIC PERFORMANCE STUDENTS THROUGH TUTORIAL

The paper is a study case which aims to apply the tutorial program Reading Recovery according to the instructional schemes and principles as close as possible to the ones in Clay's studies in order to create favorable conditions for students to improve reading skills through the integrated and intense use of those strategies. It's known that the effective use of those strategies allows children to develop in a better way their reading and writing skills. The participants were four students who had learning difficulties from public elementary school in a São Paulo's small town. The choice of participants was done through an evaluation of the writing skills, free words writing, dictation, identifying letters and reading. The interventions lasted 30 minutes each at a frequency of three weekly meetings in which the tutor/researcher stimulated and recorded the use of the strategies. Moreover, as the strategies were developed, the participants became more independent concerning reading



and writing, and required less intervention from the tutor and were also able to solve their problems and questions found in the reading and writing; thus, they improve those abilities accuracy when carrying out tasks.

Keywords: reading strategies. Low academic performance. Tutorial



AS AVALIAÇÕES EXTERNAS E SUAS IMPLICAÇÕES NO TRABALHO ESCOLAR: O CASO DE UMA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

Maria José da Silva Fernandes
mjsfer@fc.unesp.br
Amanda Paulúcio da Silva
funsaoxy226@gmail.com
Josiane dos Santos Paixão
josi_paixao@hotmail.com
UNESP – Faculdade de Ciências
Financiamento FAPESP e IC/Reitoria

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, o campo educacional no Brasil vivencia um período de mudanças marcado pela implantação de políticas públicas de cunho neoliberal que alteram a organização das escolas e o trabalho dos professores. Uma das mais impactantes medidas ligadas às novas políticas é a introdução das avaliações em larga escala que tiveram como marco nacional o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. Este sistema, criado por iniciativa do Ministério da Educação (MEC), faz parte de uma política educacional que se apoia nas recomendações dos Organismos Internacionais, como o Banco Mundial. A partir do SAEB, outros sistemas de avaliação foram criados e adotados nas diferentes redes de ensino, tais como o SARESP no estado de São Paulo.

Os sistemas de avaliação estão inseridos na lógica do Estado Regulador (Afonso, 1999), da “aferição da produtividade”, que responsabiliza as escolas pelo desempenho apresentado pelos alunos numa dada situação. Segundo Sousa (2008):

Tomada como um ‘micro-sistema’ educacional, ela é responsabilizada pela construção do ‘sucesso escolar’, cabendo ao poder público a aferição da produtividade, por meio de aplicação de provas de rendimento dos alunos. Este encaminhamento, ao mesmo tempo, em que se revela estimulador da competição entre as escolas, responsabilizando-as individualmente, pela qualidade de ensino e re-situando o compromisso do poder público com seus deveres, é expressão no campo educacional da defesa do Estado mínimo, em busca de maior eficiência e produtividade. (SOUSA, 2007, p. 265)



As avaliações externas como mecanismos de regulação, controle e responsabilização, ganham expressão no contexto das reformas educacionais de natureza neoliberal nas quais são utilizadas, de acordo com Ball (2005), duas tecnologias: a performatividade e o gerencialismo. A performatividade, conceito-chave no contexto neoliberal, “é uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meio de controle, atrito e mudança” (Ball, 2005, p. 543). O mesmo autor afirma que o gerencialismo é um mecanismo de reengenharia, de reconstrução do setor público que passou, a partir das reformas, a conhecer novas orientações, novas relações de poder e novas opções de direcionamento das políticas sociais. Associado à performatividade, o gerencialismo “desempenha o importante papel de destruir os sistemas ético-profissionais que prevaleciam nas escolas, provocando sua substituição por sistemas empresariais competitivos” (Ball, 2005, p. 544).

Ball (2002) sobre as tecnologias políticas presentes na performatividade afirma que:

As responsabilidades da gestão são delegadas e o espírito de iniciativa e a capacidade de resolver problemas são altamente valorizados. Por outro lado, são implementadas novas formas de vigilância imediata e de auto-monitorização, por exemplo, os sistemas de avaliação/apreciação, definição de metas/objectivos, comparação de rendimentos/produção. (p. 9)

Os sistemas de avaliação, implantados sem ampla discussão com os professores, alteram o cotidiano das escolas, introduzindo novos conceitos e novas formas de organização do trabalho. Vindas de cima para baixo, as avaliações externas são incorporados à rotina, mudando a subjetividade dos professores, a relação que eles estabelecem com o próprio trabalho (Ball, 2002). Porém, as avaliações externas pouco têm interferido nos aspectos qualitativos, o que é demonstrado pelos indicadores pouco satisfatórios que são publicados após cada edição. Apresentar resultados qualitativamente melhores pressupõe alterações nas condições de trabalho e consideração das especificidades do processo ensino-aprendizagem, fatos ignorados na relação matemática que se estabeleceu nas políticas educacionais.

Por exercer um papel de regulação, as avaliações externas também apresentam controle sobre os conteúdos ensinados nas escolas. Desta forma, há repercussões nas diferentes dimensões da organização escolar. No âmbito da dimensão pedagógica, o currículo, por exemplo, sofre sérias alterações, uma vez que as avaliações padronizadas visando “medir” o desempenho escolar dos alunos sob a ótica de um parâmetro curricular único favorecem a utilização de um currículo padrão por parte das escolas (Sousa e Bonamino, 2012).

Afonso (1999) também se manifesta em relação à introdução de currículos nacionais padronizados a partir das avaliações aplicadas nas escolas. Segundo o autor, o governo veicula a ideia de certa preocupação com



a qualidade da educação ao mesmo tempo em que representa seus interesses políticos através de políticas de “mercadorização” da educação.

Em termos de política educativa, mais especificamente, trata-se agora de tentar conciliar o Estado-avaliador – preocupado com a imposição de um currículo nacional comum e com o controle dos resultados (sobretudo acadêmicos) e a filosofia de mercado educacional assente, nomeadamente, na diversificação da oferta e na competição entre escolas. Sendo a avaliação um dos vetores fundamentais nesse processo, é necessário saber qual a modalidade que melhor serve à obtenção simultânea daqueles objetivos. (AFONSO, 1999, p. 147)

As avaliações externas dentro deste formato tem sido alvo de variadas críticas, dentre as quais se destacam a definição de indicadores com foco no desempenho dos alunos em provas pontuais que desconsideram as condições reais de trabalho dos professores e as especificidades do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, consideramos esta temática como fundamental para a compreensão do trabalho docente na atualidade. Neste sentido, iniciamos, em 2012, um projeto de pesquisa que busca analisar as implicações que as avaliações externas e seus indicadores de desempenho provocam no trabalho dos sujeitos que atuam nas escolas de educação básica – com destaque para os professores e coordenadores pedagógicos.

METODOLOGIA

Esta pesquisa em andamento tem o objetivo de investigar as implicações decorrentes dos sistemas de avaliações em larga escala para o trabalho docente. Com o intuito de alcançar o objetivo estabelecido optou-se pela realização de uma pesquisa empírica de natureza qualitativa. As entrevistas com coordenadores pedagógicos e professores de quatro escolas de ciclo I e II do Ensino Fundamental de uma rede municipal localizada próximo à cidade de Bauru foram utilizadas como instrumentos de coleta de dados.

As entrevistas, gravadas em áudio, foram transcritas e estão em processo de categorização e análise. Ao total foram realizadas 21 entrevistas, quatro delas com os coordenadores pedagógicos e 15 entrevistas com professores das respectivas escolas que foram selecionadas para participar da pesquisa. A amostra correspondeu a 10% do total de professores atuantes nas unidades escolares. Foi realizada também uma entrevista com a supervisora responsável pelas escolas.

OS DADOS DA PESQUISA – ANÁLISE INICIAL

Ao realizarmos as entrevistas, tínhamos dois blocos de questões. O primeiro com questões mais gerais sobre os professores e coordenadores (nome, idade, formação, tempo de atuação etc) e sobre a escola e, o segundo,



com questões mais específicas acerca das temáticas envolvidas no projeto de pesquisa. Em relação ao segundo bloco, mais diretamente relacionado ao objeto de pesquisa, podemos apresentar alguns dados iniciais que emergiram da análise inicial:

Todos os entrevistados – coordenadores e professores - têm conhecimentos sobre as avaliações externas aplicadas na rede municipal, indicando com mais frequência o SARESP e o SAEB, sistemas mais antigos e adotados há mais tempo pela rede que tem também um sistema próprio de avaliação.

Ao serem questionados sobre os sistemas de avaliação, suas características, formas de aplicação e disciplinas envolvidas, a grande maioria dos entrevistados não soube responder. Doze dos professores afirmaram que as avaliações são praticamente iguais e que cobram habilidades referentes à leitura, o que, segundo eles, exigia trabalhos específicos nas escolas para melhoria dos indicadores. As coordenadoras sabem explicar de forma superficial o que são os sistemas de avaliação, mas não apresentam, por exemplo, justificativas claras para a existência do sistema municipal, já que há dois outros sistemas de avaliação implantados no município.

Durante as entrevistas, os sujeitos foram questionados sobre onde obtiveram os conhecimentos/informações sobre os sistemas de avaliação. Todos os professores responderam que por ocasião da aplicação das provas são discutidos os procedimentos de avaliação e, depois, apresentados os resultados, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), indicando um trabalho mais pontual por parte da gestão. Uma das professoras (P1) afirmou também que as avaliações externas foram objeto de estudo num curso de formação continuada de que participou. Todos afirmam também que as informações são passadas pela coordenação pedagógica e, em alguns casos, pela direção. Já as coordenadoras afirmam que a informação sobre as avaliações vêm da Diretoria Municipal e das reuniões com os supervisores. Em dois casos, afirmou-se que informações complementares são obtidas por conta própria em pesquisas na internet e materiais de provas anteriores, visando organizar melhor o trabalho na escola.

Ao serem questionados se conhecem as matrizes de correção e a forma pela qual os indicadores são definidos, os professores predominantemente disseram que não. Apenas uma professora de língua portuguesa disse conhecer as matrizes, trabalho que, segundo ela, foi feito numa escola da rede estadual onde também atua. As coordenadoras também afirmam não conhecer profundamente as matrizes, o que deveria ser feito, segundo elas, pela Diretoria de Educação.

Os professores alegam que por ocasião da publicação dos indicadores de desempenho das escolas há reuniões de HTPC dedicadas a isso, mas que a discussão fica no plano do índice obtido e da meta a ser atingida no próximo período, sem que haja uma discussão mais profunda sobre as habilidades/competências não adquiridas. As professoras de língua portuguesa (cinco das entrevistadas) afirmaram discutir mais a questão das



habilidades/competências por serem diretamente responsáveis pelas atividades de leitura e escrita. Em relação a isso, nota-se que os professores dos anos/séries e disciplinas não envolvidas não se sentem diretamente responsáveis pelos indicadores obtidos pelos alunos. Em cinco casos, houve uma manifestação mais concreta dos professores que disseram que apesar de não terem alunos avaliados são também responsáveis pelos resultados da escola, pois em algum momento seus alunos passarão pelos processos avaliativos.

Os professores, diferentemente dos coordenadores pedagógicos, afirmam serem muitas as avaliações a que os alunos são submetidos – avaliações anuais do SARESP e SAEB e avaliações trimestrais do SAELP. Em relação a isso se manifestam criticamente, já que, segundo eles, muito tempo destinado às aulas e ao ensino dos conteúdos específicos se destina às aplicações e preparação dos alunos para as provas. Apesar de dizerem que os treinamentos para as avaliações são comuns na rede estadual (já que envolve o bônus mérito), dizem que isso não ocorre com frequência na rede municipal onde o trabalho é mais de preparar os alunos para preenchimento dos gabaritos. De qualquer forma, nota-se uma adequação das escolas ao calendário das avaliações.

As coordenadoras pedagógicas que participaram da coleta de dados afirmam empreender esforços para trabalhar as avaliações, os resultados e as responsabilidades das escolas durante os HTPCs. Afirmam não haver pressão por parte da Diretoria de Educação para a obtenção de melhores resultados. Entretanto, os professores, diferentemente das coordenadoras pedagógicas afirmam que há, por parte da equipe de gestão, pressão para que os indicadores sejam melhorados e comparações entre dados das escolas e das turmas. Eles afirmam que a pressão vem da Diretoria e é repassada a eles via gestão. Os professores dizem que a pressão é maior sobre as turmas e os docentes envolvidos nas avaliações. Valorizam, porém, o fato de não haver ligação direta entre o pagamento de bônus e os resultados.

Questionados se sentem falta de apoio para trabalhar com as avaliações, otimizando os aspectos relativos ao desempenho dos alunos, os professores afirmam que sim. Dez professores apontam que há esforço por parte da coordenação pedagógica em discutir as avaliações com eles, mas que o trabalho fica no aspecto superficial. Os coordenadores, por sua vez, também se manifestam em relação à falta de apoio, afirmando que precisam ter mais elementos para trabalhar com os professores e que para isso necessitam de formações mais densas.

Doze professores afirmaram que há mudanças visíveis nas escolas a partir da implantação dos sistemas de avaliação. Destes seis disseram que as mudanças são positivas, pois as avaliações levam as escolas a olharem mais para o resultado do trabalho. Três professores afirmam que não há nenhum tipo de alteração na organização escolar. Aqueles que afirmam ter ocorrido mudanças disseram que elas correspondem aos conteúdos/currículos, com tentativas de adequação das escolas ao solicitado nas avaliações, questão



discutida nos estudos de Sousa e Bonamino (2012). Já as coordenadoras foram unânimes ao afirmar que a implantação dos sistemas de avaliação provocam mudanças nas escolas, o que envolve o próprio trabalho e o os professores, sendo o HTPC o momento privilegiado para a discussão dos aspectos a eles relacionados. Afirmam que as metas servem para balizar o trabalho, indicando o que precisa ser melhorado. O trabalho com os sistemas de avaliação é apontado como difícil, sendo que há por parte das professoras dos anos iniciais uma aceitação melhor por conta das avaliações e, por parte dos professores do Ciclo II, certa resistência. Nota-se também nas entrevistas, uma postura mais crítica por parte dos professores do Ciclo II. Todas as coordenadoras dizem que não há “treinamento” dos alunos para as avaliações, mas que os conteúdos cobrados servem de base para o planejamento das disciplinas. Também afirmam que o grande problema indicado pelas avaliações é a questão da leitura e da escrita, daí as habilidades e competências a elas relacionadas serem atualmente foco das diferentes disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de uma análise ainda inicial, já que não foi possível adensar a análise e articular adequadamente com os referenciais adotados, podemos inferir que a visão demonstrada pelos professores acerca dos sistemas de avaliação diferem das apresentadas pelos coordenadores. Enquanto os últimos tendem a se posicionar favoravelmente à aplicação das avaliações externas, apontando aspectos positivos das mesmas e demonstrando concordância com as políticas oficiais de natureza performática e gerencialista, os professores, de modo geral, demonstram não concordar tacitamente com a aplicação e o uso das avaliações, afirmando que estas provocam pressões e alterações consideráveis no trabalho por conta da preocupação com os resultados de desempenho. Críticas dos professores também foram destinadas às cobranças que têm recaído sobre as escolas e que consideram o resultado final das avaliações – os indicadores - e não o processo cotidiano de ensino-aprendizagem. Os dados também permitem identificar que se por um lado há alterações na organização escolar com o foco do trabalho dos coordenadores pedagógicos nos resultados e na leitura e escrita, há, por outro, uma acentuação da dimensão individual do trabalho, já que, de maneira geral, os resultados são vistos por disciplinas/turmas e não como decorrentes do trabalho coletivo desenvolvido pela escola.



PRÁTICAS EDUCATIVAS NO ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA

Irene Martins Capello

irenecapello@gmail.com

Denise Cristina Oliveira

denisecrissoliveira@hotmail.com

Jessica Gandra Pereira

jessicagandra@msn.com

Martha Barbosa Lima

marthalimarj@gmail.com

UNIVERSIDADE SAGRADO CORAÇÃO

Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID

Subprojeto de licenciatura em pedagogia

Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior - CAPES

Palavras-chave: Educação Básica. PIBID. USC.

INTRODUÇÃO

A Universidade Sagrado Coração – USC, mediante inscrição ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, foi contemplada com a aprovação de quatro subprojetos nos cursos de Licenciatura, a serem desenvolvidos no prazo de um ano. Dentre eles, destaca-se o Subprojeto de Pedagogia, ligado ao aprendizado da leitura e da escrita na Educação Básica.

OBJETIVOS

O projeto tem por objetivo garantir que alunos de ciclo I/EF desenvolvam o domínio da leitura e escrita, até os oito anos de idade, privilegiando o contato com a diversidade de gêneros textuais no início da aprendizagem, e inovar a prática pedagógica com estratégias didáticas, envolvendo ferramentas tecnológicas no ensino-aprendizagem com vistas à superação das principais dificuldades oriundas desse processo.

METODOLOGIA

O subprojeto do curso de licenciatura em Pedagogia que compõe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid propõe



contribuir no sentido de situar o movimento de reflexão–ação-reflexão, eixo condutor da ação interdisciplinar, e entrelaçar ações pedagógicas, firmando outras possibilidades de convivência social, de encaminhamento de problemas, de percursos de aprendizagens e ensinos e de práticas docentes no cenário de alfabetização na escola “Carlos Chagas”.

Inicialmente foi realizada uma pesquisa de campo com as professoras do 1º a 5º ano e a supervisora da Escola “Carlos Chagas”, integrantes do Projeto PIBID, para o levantamento das demandas existentes nas práticas pedagógicas dos professores e de aprendizagem dos alunos no universo a ser explorado em ambientes de aprendizagem para, em seguida, serem elaborados os projetos conforme a necessidade de cada ano escolar. (1º ao 5º ano do Ensino Fundamental).

As ações previstas estão parcialmente realizadas e compreendem: avaliação diagnóstica, planejamento de atividades, intervenção e avaliação.

DISCUSSÃO

O projeto possibilita aos universitários o desenvolvimento de práticas pedagógicas direcionadas ao campo de atuação profissional na docência.

O fazer do aprender e do ensinar construídos, ambos implicam o pensar: conhecimento – na ação, reflexão – na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão (NÓVOA, 1992).

A relação com o saber, desenvolvendo a capacidade de autoavaliação e o favorecimento de projetos coletivos e pessoais, algumas competências reconhecidas como prioritárias no processo ensino-aprendizagem, decorreu do envolvimento do licenciado (PIBID) e de sua vontade de aprender a ministrar a docência.

Portanto, para uma renovação metodológica no sentido de desenvolver competências, é imprescindível o trabalho contextualizado e interdisciplinar, que, segundo os pedagogos Luzzi e Philippi Junior (2011), vem ocupando cada vez mais espaço nas universidades brasileiras.

Foi oportunizado aos alunos, resolução de problemas, projetos, pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, de tarefas complexas e desafiadoras que os auxiliarão no desenvolvimento de habilidades e os levarão à aquisição de competências.

O educador é um elemento chave na organização das situações de aprendizagem, pois lhe compete dar condições para que o aluno “aprenda a aprender”.

A aplicação do projeto já mobilizou saberes para os licenciados resolverem problemas e enfrentarem situações concretas. Isto consiste, no atual enfoque da tarefa educativa, a pedagogia das competências.

A reflexão leva-nos a uma mudança de mentalidade. Mudando nossa mentalidade, mudamos a nossa prática. Se não possuímos um conhecimento específico desejado, é necessário refletir e buscar, aplicando-o acertadamente.

Segundo Aguilar (2002), conhecimento é nada, ou quase nada, se não soubermos usá-lo adequada, apropriada e corretamente nas mais variadas situações da vida pessoal e profissional. Isto é competência.

Segundo Moretto (2000), o grande objetivo é que o aluno aprenda a aprender, sendo “capaz de estabelecer relações significativas entre conteúdos novos, por processos mentais de comparação, de correlação, de aplicação, de análise, de síntese, de julgamento [...]”.

A proposta do subprojeto visa proporcionar ao licenciado-bolsista em Pedagogia, o manejo de diferentes estratégias de comunicação dos conteúdos, sabendo eleger, considerando a diversidade dos alunos, os objetivos das atividades propostas e as características dos próprios conteúdos, permitindo a integração entre ensino-aprendizagem e enriquecimento da formação do professor com opções na maneira de ensinar e desvendar situações que contribuam com o processo de alfabetização.

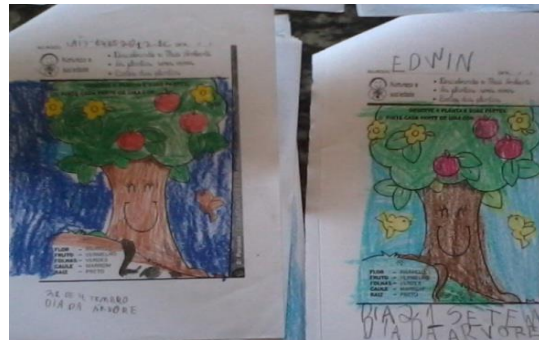
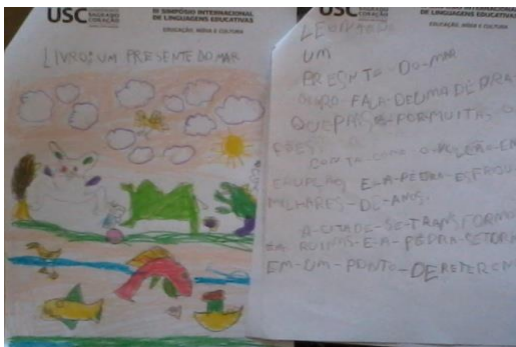
O ensino para ler e escrever deve transcender a decodificação do código escrito e fazer sentido e estar vinculado à vida do aluno, como também possibilitar a sua inserção no meio cultural ao qual pertence, tornando-o capaz de produzir e interpretar textos que fazem parte de seu entorno. Este conceito, o letramento justifica o presente projeto, no sentido da importância do futuro professor alfabetizador enriquecer, durante sua formação, as habilidades e competências com a participação no contexto oferecido pelo Pibid.

RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO PRIMEIRO ANO

Educação Ambiental com crianças do 1º ano. Teve como prioridade relatar a sua história de vida, apropriando-se de sua identidade e um conhecimento histórico, tempo, lugar e personagens. Realizou-se um trabalho com as cinco turmas do 1º Ano, em cada data duas turmas eram escaladas, uma antes do intervalo e outra após o intervalo. Desta forma, foi possível fazer um rodízio de todas as salas e trabalhar um único conteúdo por vez, durante o semestre.

A primeira atividade iniciou-se com a leitura de “Um presente do mar”. Através desta atividade realizada, foram levantados alguns questionamentos sobre a leitura, uma sucinta explicação sobre os fenômenos da natureza. Com as características dos animais citados no texto e suas peculiaridades, a Ilustração sobre a história foi fundamental para avaliarmos a compreensão dos assuntos abordados.





Foi possível observar que a grande maioria dos alunos possui alguma espécie de animal em sua residência e um contato próximo com a natureza, após o relato de muitos possuírem animais. O livro “Um presente do mar” contém, em todas as páginas, ilustrações de campos, paisagens e animais, através de questionamentos e situações proporcionando aos alunos a conscientização e respeito à natureza, e o desenvolvimento da linguagem oral e corporal.

A segunda atividade iniciou-se, trabalhando a importância da natureza para os seres humanos, as partes da árvore, leitura do texto: Floresta Amazônica, leitura do livro Rimas da floresta e Boniteza silvestre e o questionamento sobre a leitura, explicação sobre as partes que constituem uma árvore. O objetivo foi Conscientizar-se acerca dos temas que envolvem o meio ambiente e cidadania, incluindo sua importância e cuidado com as futuras gerações.



Com base no texto Floresta Amazônica, podemos enfatizar a importância da natureza na vida do ser humano, os animais, a fauna e a flora. As cinco turmas de primeiros anos pintaram animais que habitam a região e construíram árvores com palitos de sorvete, e elaboraram um painel.

Todas essas atividades desenvolvidas auxiliaram o aprendizado dos alunos, alcançando o objetivo almejado. Houve um grande envolvimento das turmas e dos professores; os alunos foram avaliados com a participação na interpretação das leituras e na realização das atividades propostas, e compartilhando exemplos e situações do dia-a-dia.

Como trabalho final, foi construído pelos alunos, um painel da floresta Amazônica com as árvores feitas com palitos de sorvete e animais da fauna e flora.

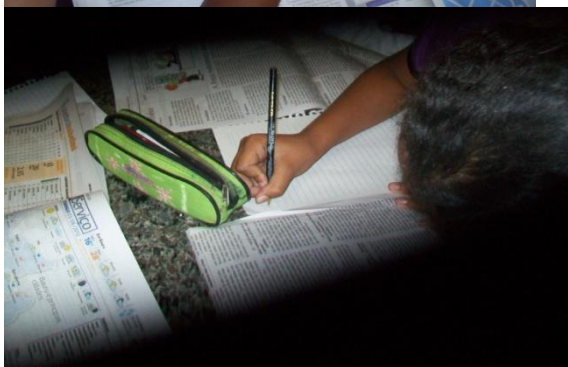
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO QUINTO ANO

Leitura e Reescrita com alunos dos 5º anos, realizadas com a finalidade de conhecer melhor o jornal, manuseá-lo de forma a descobrir informações de seu interesse (livre) e reconhecer as entrelinhas do jornal, as diversas formas de externar uma opinião e dar uma notícia.

Nessa atividade, os alunos escolhem no jornal uma notícia de sua preferência, fazem a leitura da mesma e depois reescrevem a história, recuperando alguns aspectos e elementos do contexto (Qual? Onde? Como? Quando? Quem e Por quê?).

Dividimos as turmas em subgrupos, para que houvesse uma disputa entre eles.

Os alunos atingiram o objetivo que era reconhecer, identificar e escrever as etapas das notícias de um jornal. Os grupos desempenharam bem a tarefa, despertando o senso crítico. Despertaram nos alunos o interesse pela leitura do jornal, os acontecimentos do cotidiano.



PALESTRA E DEBATE GUIADO

Foi convidado o redator do jornal Bom Dia, para que desse uma palestra sobre as partes que compõem o jornal. Logo em seguida, os alunos presentes fizeram perguntas e sanaram suas dúvidas referentes ao jornal.

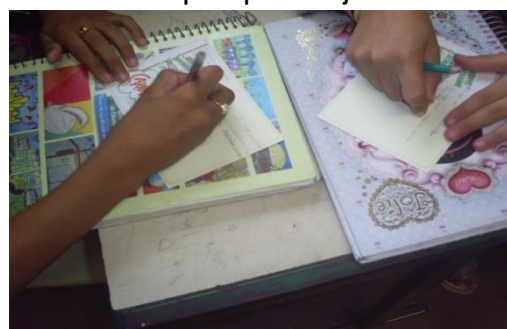
O objetivo foi alcançado claramente. Esta atividade ratificou e testou o que os alunos aprenderam na aula anterior.



PRODUÇÃO DE CARTA/REMETENTE E DESTINATÁRIO

Cada criança receberá o cupom do JC criança para preencher. Nele, o aluno deverá escrever seus dados pessoais (nome completo, endereço, telefone, escola e série), depois o educador irá distribuir envelopes para os mesmos, e estes deverão escrever o remetente e destinatário.

OBS: Ficou a cargo de a professora enviar os envelopes para o jornal.



As crianças ficaram super interessadas, tinham domínio satisfatório em relação à posição de Remetente e Destinatário. Todas aprenderam a preencher o envelope para carta, consultar o Cep, e escrever ao destinatário expondo suas opiniões, críticas e interesses.

(esta atividade também foi exposta através de desenhos)



LENDO IMAGENS ATRAVÉS DO ESPELHO

A criança olha para o seu reflexo no espelho e interage com as questões lançadas pela professora, que dizem respeito a si própria.

Esta atividade mexeu muito com as crianças. Elas revelaram situações e angústias que atrapalhavam às vezes o seu desempenho em sala de aula. Autoavaliaram-se e conseguiram aceitar-se e as pessoas ao seu redor como elas são. Essa atividade tinha como objetivo despojar-se de preconceitos, e



aceitação das adversidades na escola e de seu grupo social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apresentados com a realização deste projeto são: a melhoria da aprendizagem da leitura e da escrita em alunos de 1º ao 5º ano do E.F. da Escola “Carlos Chagas”, pertencentes à Rede Pública de Ensino da cidade de Bauru; capacitação qualitativa do licenciando em relação ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à prática pedagógica que envolve o ensino e aprendizagem nas escolas de Educação Básica; a aprendizagem significativa levada para fora do ambiente escolar, aplicada no dia-a-dia do aluno junto à comunidade.

As ações interdisciplinares, coletivas e negociadas entre a Universidade e a Escola Pública, como propõe esse subprojeto elaborado a partir das reflexões dos dados relativos aos indicadores de Qualidade na Educação, do MEC, pode otimizar o trabalho educativo, já desenvolvido pela comunidade escolar, levando em conta, a obtenção de resultados relevantes para aprendizagem dos alunos, em processo de alfabetização. Além disso, apresenta possibilidades de contribuir para a criação do hábito da leitura e da escrita, efetivando relevância na ação do planejamento e avaliação na formação dos futuros educadores.

Como finalidades da Educação Superior, entendem-se, segundo o artigo 43 da LDB 9.394/96, incentivar a cultura, promover o conhecimento, formar cidadãos aptos e comprometidos com as questões da sociedade, integrar ensino, pesquisa e extensão, e desenvolver o espírito científico. (BRASIL, 1996). A proposta é abastecer as discussões sobre a evolução da teoria vivenciada na prática da sala de aula, com experiências de importância universitárias e de docentes que se abriram para o novo, abrigando pesquisa e ensino desenvolvidos no seu ambiente de trabalho ou aprendizagem. (PHILIPPI JUNIOR; SILVA NETO, 2011).



SOBRE UMA APLICAÇÃO JUNTO A ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE OBJETOS DE APRENDIZAGEM PARA INTRODUIR O CONCEITO DE FRAÇÃO E OPERAÇÕES COM FRAÇÕES

Renata Cristina Geromel Meneghetti.¹⁰¹
Raissa de Castro Moda¹⁰²

RESUMO

Atualmente se faz uso do computador em diversas atividades do cotidiano, tornando-o, portanto, uma ferramenta de aprendizagem que pode ser importante no processo educacional quando usada de forma adequada. Dado o potencial que esta ferramenta possui, um grupo de pesquisa, em uma fase anterior a esta, elaborou sete Objetos de Aprendizagem (OA's) voltados ao ensino de Números Racionais para a Educação Básica. Para esta pesquisa focamos quatro desses objetos, os quais têm por objetivo introduzir o conceito de frações e de operação com frações. Seguindo uma abordagem qualitativa de investigação, visou-se aplicar estes objetos com alunos do Ensino Fundamental e, através desta aplicação, elaborar uma discussão sobre a utilização de objetos de aprendizagem no cotidiano escolar. Dentro de uma perspectiva construtivista, notou-se que os OA's favoreceram a construção do conhecimento pelo aluno, assim como a socialização das ideias e a motivação para se aprender. Além disso, fizeram do aluno um integrante ativo no processo de aprendizagem, mostrando-se, portanto, ferramentas significativas no ensino e aprendizagem de frações.

Palavras-chave: Frações. Educação Básica. Objetos de Aprendizagem.

ABSTRACT

Currently, the computer is used in various daily activities, making it, therefore, a learning tool that can be important in the educational process when used appropriately. Given the potential that this tool offers, a research group, in a previous phase to this, developed seven Learning Objects aimed at teaching

¹⁰¹ Docente da Universidade de São Paulo. Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação - ICMC/USP São Carlos, SP, Brasil. Pesquisadora Associada do Centro de Lógica, Epistemologia e História da Ciência da Universidade Estadual de Campinas – CLE/UNICAMP, SP, Brasil. Contato: rcgm@icmc.sc.usp.br

¹⁰² Aluna de graduação do curso de Licenciatura em Ciências Exatas, Habilitação em Matemática, coordenado pelo Instituto de Física de São Carlos – IFSC/USP, São Carlos, SP, Brasil. Contato: raissamoda@gmail.com



Rational Numbers for Basic Education. For this research, we focus on four of these objects, which are intended to introduce the concept of Fractions and operations with Fractions. Following a qualitative research approach, the objective was the use of these objects with elementary school students and, through this application, to develop a discussion on the use of learning objects in everyday school life. Within a constructivist perspective, it was noted that these Learning Objects favored the knowledge's construction by the student, as well as the socialization of ideas and motivation to learn. Also, they got the students to act as active members in the learning process. These facts evinced that Learning Objects are significant tools in teaching and learning Fractions.

Keywords: Fractions. Basic Education. Learning Objects.



ANALISANDO AS POTENCIALIDADES DO DESENHO E DA ESCRITA NA DESCRIÇÃO DE FENÔMENOS FÍSICOS NOS RELATOS DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Josiane de Almeida Trevisani¹⁰³
Moacir Pereira de Souza Filho¹⁰⁴

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo divulgar uma pesquisa realizada com crianças do ensino fundamental sobre a inclusão da Física no Ensino Fundamental. O ensino de ciências caracteriza-se pela interação do sujeito com o mundo que o cerca e, isso faz com que o pensamento do aluno ganhe maleabilidade e amplie o seu horizonte. A proposta de situação-problema como procedimento metodológico, além da capacidade motivadora, possibilitará que a criança desenvolva o ato de pensar, tomar decisões, conviver em grupos, dentre outras. O aprendizado ocorre não somente por meio da manipulação de materiais, mas principalmente, através de um processo intrinsecamente dinâmico, onde há um confronto entre as idéias do aluno com as de seus colegas ou do professor. Desta forma, após a atividade realizada, o aluno lança um “novo olhar” sobre sua hipótese inicial. As atividades devem ser organizadas de modo que os alunos ganhem progressivamente a capacidade de formular perguntas e suposições sobre o assunto em estudo; consiga registrar e organizar informações através de desenhos e/ou pequenos textos e; comunicar de modo oral ou escrito informações que sintetize e justifique suas idéias. Assim, uma das formas de sistematizar os conhecimentos adquiridos na ação do sujeito sobre o objeto, pode ser o de propor aos alunos uma síntese final, na forma de desenhos individuais e/ou produção de pequenos textos escritos. A curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças da faixa etária propiciam diferentes formas de buscar e resolver problemas, assim como, de explicá-lo aos demais. É possível desenvolver uma atividade experimental na forma de uma situação-problema que visa, de um lado, despertar o interesse do aprendiz por esta ciência, e de outro, fazer com que esses alunos levantem hipóteses e expressem termos e significados físicos que já fazem parte de seu repertório e que podem ser “aflorados” com a interação do sujeito sobre o objeto de estudo. A atividade experimental, além dos aspectos teóricos que ela pode despertar, instiga os alunos a pensarem, a desenvolverem o espírito crítico e de cooperação. Esta pesquisa é fruto de um Trabalho de Conclusão de Curso exigido como requisito ao término do curso de

¹⁰³ Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP/Presidente Prudente. E. M. “Vovó Silvéria” – Presidente Prudente/SP.

¹⁰⁴ Departamento de Física, Química e Biologia, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista –UNESP/Presidente Prudente e Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciência – Bauru/SP.



licenciatura em Física da Unesp, campus de Presidente Prudente. A atividade desenvolvida em sala de aula se baseou na proposta do “experimento do barquinho”, sugerida pelo Laboratório de Pesquisa em Ensino de Física da USP. A atividade foi aplicada no segundo semestre de 2010 em uma escola pública municipal da periferia de Presidente Prudente. Participaram desde estudo, além da pesquisadora, a professora de ensino fundamental e 27 alunos da 3ª série (4º ano) do 1º ciclo do ensino fundamental, com idades variando entre 8 a 10 anos de idade. O trabalho se dividiu na apresentação do problema proposto e exposição dos materiais a serem utilizados; divisão da classe em cinco grupos de alunos para resolução do problema; exposição e discussão em círculo por parte dos alunos sobre como fizeram a atividade e, por que obtiveram esses resultados, estabelecendo ligações entre a atividade proposta e situações cotidianas; e por fim, a confecção de relatórios e desenhos pelas crianças. As escritas dos alunos expressam que antes de colocar sua ideia no papel, esses estudantes refletem sobre o que foi feito. Eles são capazes de refletirem, argumentarem e se posicionarem frente à atividade desenvolvida.

Palavras-chave: Atividades Experimentais, Ensino Fundamental, Jean Piaget.

ABSTRACT

This paper aims to disseminate a survey of primary school children about the inclusion of physics in elementary school. The teaching of science is characterized by a subject's interaction with the world around him, and this makes the thought of student gain flexibility and broaden your horizon. The proposed problem situation as methodological procedure, plus the ability motivating, enable the children to develop thinking, decision making, live in groups, among others. Learning occurs not only through the manipulation of materials, but mainly through an intrinsically dynamic process, where there is a clash between the student's ideas with those of your peers or the teacher. Thus, the activity performed after the student throws a "new look" on his initial hypothesis. Activities should be organized so that students gradually gain the ability to formulate questions and assumptions about the subject under study; able to record and organize information through drawings and / or text and small; communicate in oral or written information that synthesizes and justify their ideas. Thus, one way to systematize the knowledge acquired in the action of the subject over the object, may be to offer students a final synthesis in the form of individual drawings and / or production of short texts written. Curiosity, insight and wit own children of age group provide different ways to search and solve problems, as well as to explain it to others. You can develop an experimental activity in the form of a problem situation which aims on the one hand, arouse the interest of the learner in this science, and another, cause those students raise hypotheses and express terms and physical meanings that are already part his repertoire and can be "touched" with the interaction of the



subject on the object of study. The experimental activity, beyond the theoretical aspects that it can arouse, encourages students to think, to develop critical thinking and cooperation. This research is the result of a Work Completion of course required as a condition to completion of the degree course in Physics UNESP, campus of Presidente Prudente. The activities developed in the classroom was based on the proposal of the "experiment boat," suggested by the Research Laboratory of Physical Education at USP. The activity was implemented in the second half of 2010 in a public school on the outskirts of Presidente Prudente. Participants from the study, and the researcher, the elementary school teacher and 27 students from 3rd grade (4th year) 1st cycle of primary school, aged 8 to 10 years old. The work was divided in the presentation of the proposed problem and exposure of materials to be used; dividing the class into five groups of students to problem solving; exposure and discussion circle from students about how they did the activity, and those who obtained results, making connections between the proposed activity and everyday situations, and finally, the preparation of reports and drawings by children. The students express written that before putting your idea on paper, these students reflect on what has been done. They are able to reflect, argue and take a stand against the activity performed.

Keywords: Experimental Activities, Elementary School, Jean Piaget.



O ENSINO DE HISTÓRIA NO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO: ABORDAGENS EM SALA DE AULA E A PRÁTICA DOCENTE

Filipe Pimenta Carota¹⁰⁵

lipecarota@gmail.com

Genaro Alvarenga Fonseca¹⁰⁶

gafonseca@uol.com

Vânia de Fátima Martino¹⁰⁷

vaniamartimo@uol.com.br

RESUMO

Compreender as práticas pedagógicas para o ensino de história aplicadas nas escolas da rede pública do estado de São Paulo no nível de Ensino Fundamental – Ciclo II - através de uma análise da Proposta Curricular implementada a partir de 2008 pela Secretaria Estadual de Educação em todo estado paulista é o objeto desta pesquisa. A abordagem deste objeto se dá na medida em que busca - se compreender o objetivo da implementação da proposta aliada a suas concepções para o ensino de história em relação ao currículo escolar para esta modalidade de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula da rede. Soma-se também o papel do professor na aplicação deste currículo. O corpus deste projeto se concretiza na medida em que se analisam as fontes documentais referentes á orientação do trabalho prático pedagógico desenvolvido no ensino de história e sua organização curricular. Entende-se que, os estudos referentes às práticas pedagógicas e o ensino de história se constituem em um amplo campo de trabalho, crítico e fundamental, sobre os processos educativos implementados no estado de São Paulo e, portanto, necessário para compreender o projeto de educação aliado à produção do conhecimento acadêmico.

Palavras-chave: Ensino de História. Proposta Curricular. Sala de Aula.

ABSTRACT

The pedagogical practices for teaching history applied in public schools in São Paulo state for the level of elementary school - Cycle II - through an analysis of Curriculum implemented since 2008 by the State Department of Education is the object of this research. The object of this approach is given in

¹⁰⁵ Aluno de graduação em Bacharelado e Licenciatura em História na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da UNESP – Campus de Franca

¹⁰⁶ Professor Doutot vinculado ao departamento de Ciências Sociais e Educação da UNESP – Campus de Franca

¹⁰⁷ Professora Doutora vinculada ao departamento de Ciências Sociais e Educação da UNESP – Campus de Franca



that question: to understand the purpose of implementing the proposal together with their concepts for the teaching of history in relation to the curriculum for this type of education and pedagogical practices developed in the classroom. It also studies of the teacher in the implementation of this curriculum. The *corpus* of this project is realized in that analyzing documentary sources relating orientation will be developed pedagogical work in the teaching of history. It is understood that the studies relating to educational practices and teaching of history involve a broad field of work, critical and fundamental about the educational processes implemented in the São Paulo state, and therefore needed to understand the design of education combined the production of academic knowledge.



PESQUISA-AÇÃO: PRÁTICAS ESCOLARES NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.

Débora Éllen Pereira¹⁰⁸
Marcia Cristina Argenti Perez¹⁰⁹

RESUMO

O debate acerca do Ensino Fundamental de nove anos bem como do ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental ainda está longe de terminar. É necessário que o corpo educativo, cada qual em sua comunidade escolar, discuta sobre as transformações necessárias, a fim de não julgar antecipadamente os alunos de seis anos de idade como imaturos ou incapazes face à organização do Ensino Fundamental. Nesse sentido, a ampliação do Ensino Fundamental bem como o ingresso das crianças de seis anos de idade nesse nível de ensino tem como desafio a possibilidade de repensar o conceito de infância, abrindo espaço para a discussão sobre os princípios de organização da rotina e do currículo, não apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas também nas séries subsequentes, verificando que a infância não está presente apenas na Educação Infantil e que ela não se esgota quando a criança ingressa no Ensino Fundamental. Neste contexto o presente estudo busca analisar uma proposta de intervenção acerca da aprendizagem e da ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental realizada em uma escola pública estadual, almejando elucidar alguns desdobramentos das ações e um mapeamento de adequações a serem processadas no ambiente escolar. O projeto objetivou concretizar a temática enfocando a análise das atividades do projeto de extensão universitária - PROEX: "Infâncias: aprendizagem e ludicidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental", da qual a pesquisadora é bolsista. Como procedimentos metodológicos optamos pelos seguintes instrumentos: questionário aos professores e familiares, observação participante, para a compreensão das práticas e discursos do cotidiano das instituições e coleta de registros das ações do projeto de extensão universitária. Dentre os principais resultados para discussão a intervenção na unidade escolar, temos: a) aprofundamento da concepção de infância, de alfabetização e de letramento; b) reestruturação da proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, com ênfase nas dimensões do desenvolvimento humano; c) redefinição da proposta pedagógica da Educação Infantil de zero a cinco anos; d) ênfase ao lúdico e ao brincar nas metodologias; e) definição de ações de formação continuada em serviço, com horário fixo previsto no calendário oficial, levando-se em conta a

108

Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., PROEX - Gepif



inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais; f) consideração do processo contínuo de aprendizagem, orientando o progresso dos alunos nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos; g) definição de programas para a correção da defasagem idade/série; h) adequação do espaço físico; i) aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos. Acreditamos que o presente estudo acerca dos impactos de um projeto de extensão universitária na implementação do Ensino Fundamental de 9 anos pode contribuir no contexto das discussões e enfrentamentos para a efetivação da melhor compreensão da política educacional pública de ampliação do Ensino Fundamental nas redes, respaldando-se com resultados da recente política educacional e outras iniciativas futuras no âmbito educacional.

Palavras-chave: Infância. Práticas escolares. Ensino fundamental.

ABSTRACT

The debate about the nine-year elementary school and the admission of children of six years in elementary school is still far from over. It is necessary that the educational body, each in their school community, discuss the changes needed in order to not prejudge students six years old as immature or unable to face the organization of elementary school. In this sense, the expansion of the elementary school and the admission of children six years of age at this level of education is to challenge the possibility of rethinking the concept of childhood, making room for the discussion of the principles of organization of the routine and curriculum not only in the early grades of elementary school, but also in subsequent series, verifying that the child is not present only in kindergarten and she does not end when the child enters elementary school. In this context, the present study seeks to analyze a proposed intervention on learning and playfulness in the initial years of elementary school held in a public school, aiming to elucidate some ramifications of actions and a mapping adjustments to be processed in the school environment. The project aimed to realize the theme focusing on the analysis of project activities related to university - PROEX: "Childhoods: playfulness and learning in the early years of elementary school," which is a fellow researcher. As methodological procedures we opted for the following instruments: questionnaire to teachers and families, participant observation, to the understanding of the practices and discourses of everyday institutions and collection records of the actions of university extension project. Among the key findings for discussion in the intervention school unit, we have: a) deepening the concept of childhood, literacy and literacy b) restructuring the political-pedagogical proposal for Elementary School for nine years, with emphasis on the development dimensions human c) redefinition of the educational proposal from kindergarten up to five years; d) emphasis on fun and play in the methodologies, e) defining actions of continuing education in service,



with fixed schedule provided in the official calendar, taking regard to the inclusion of children with special educational needs; f) consideration of the ongoing learning process, guiding students' progress in the first two years of elementary school for nine years; g) defining programs to correct age / grade lag; h) adequacy of physical space; i) acquisition of teaching materials and equipment. We believe that this study on the impacts of a university extension project in the implementation of the 9-year Basic Education can contribute in the context of the discussions and confrontations for effective understanding of the educational policy of expanding public elementary school in networks, supporting- with results of recent education policy and other initiatives in the educational future.

Keywords: Childhood. School practices. Primary school.



ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: proximidade e/ou distanciamento nos discursos e estudos

Andrea Pacheco Silva¹¹⁰
Marcia Cristina Argenti Perez¹¹¹

RESUMO

Neste contexto, o objetivo da presente investigação consiste na análise da proximidade e/ou distanciamento do discurso oficial e de algumas pesquisas acadêmicas, em relação ao Ensino Fundamental de nove anos e o ingresso das crianças de seis anos de idade no 1º ano do Ensino fundamental. Trataremos de forma concisa as diferenças entre práticas e teorias sobre implantação do ensino de nove anos e da Lei 11.274. Nota-se nessa lei a preocupação do governo em fazer uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade social a fim de além de manter a criança na escola por mais tempo e oferecer um ensino de qualidade. Ao decorrer das leituras e pesquisas notamos o esforço ainda que insuficiente de um plano de ação e de qualidade para efetivar essas metas. Notaremos que há uma vasta distribuição de material didático, oferecido às escolas, e com o passar dos anos mudanças na estrutura física das mesmas. Porém iremos nos deparar com estudos que sinalizam que professores e até mesmo gestores não conseguiram se adequar a essas mudanças. Não podemos deixar de ressaltar que o ingresso dessas crianças no ensino fundamental com seis anos não pode ser uma medida meramente administrativa. Dentre os principais resultados da articulação entre o texto legal, os documentos didáticos oficiais e estudos acadêmicos podemos constatar que todos consideram o processo de desenvolvimento infantil e processos de aprendizagem da criança nos anos iniciais do ensino fundamental, o que implica conhecimento e respeito às suas características etárias, sociais, psicológicas e cognitivas. Nas orientações gerais do MEC podemos encontrar ricas pesquisas sobre a especificidade da criança de seis anos, a sua capacidade para o letramento e para a escrita, assim também como a necessidade de adaptações, a importância do lúdico e até mesmo ideias de atividades que envolvam a brincadeira e o aprendizado. Por outro lado, ao contrapormos pesquisas realizadas sobre a ampliação do ensino fundamental nos mostram que ainda há muito a ser mudado e a ser estudado. Ainda são necessárias contribuições para melhorarem essa mudança para as

110 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: dea.unesp@gmail.com

111 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.



crianças, principais sujeitos afetados, e para a educação como um todo, já que tal ampliação exige novas propostas e políticas como toda a educação básica. .

Palavras-chave: Ensino fundamental. Infância. Práticas pedagógicas

ABSTRACT

In this context, the objective of this research is the analysis of proximity and / or detachment of the official discourse and some academic research, in relation to the elementary school for nine years and admission for children six years of age in the 1st year of Primary school. We will concisely the differences between theories and practices on implementation of education and nine years of Law 11,274. Note that law is the concern of the government to make an inclusive school, civic, social solidarity and quality so besides keeping the child in school longer and offer a quality education. In the course of reading and research effort also noted that insufficient a plan of action and quality to accomplish these goals. We will note that there is a wide distribution of educational materials offered to schools, and over the years, changes in the physical structure of the same. But we will be faced with studies that indicate that teachers and even administrators failed to adapt to these changes. We can not overlook the fact that the admission of these children in elementary school with six years can not be a purely administrative measure. Among the main results of the joint between the legal text, didactic official documents and academic studies we can see that everyone considers the process of child development and learning processes of children in the early years of primary school, which implies respect for their knowledge and characteristics age, social, psychological and cognitive. In the Guidelines MEC can find rich research on the specific child of six years, his capacity for literacy and writing, so the need for adaptations, the importance of play and even ideas of activities involving play and learning. Moreover, the contrapormos research on the expansion of primary education show that there is still much to be changed and be studied. Contributions are still needed to improve this change for children, main subjects affected, and for education as a whole, since such expansion requires new proposals and policies as all basic education.

Keywords: Primary school. Childhood. Pedagogical practices.



FESTIVAL ESCOLAR DE HANDEBOL: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Leomar Cardoso Arruda
Flávio Henrique L. da S. Zaghi
Regina Maria Rovigati Simões
e-mail para contato: leocardoso_2005@hotmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM.
Programa de Pós-Graduação em Educação Física-Mestrado/UFTM.
Núcleo de Estudos e Pesq. em Corporeidade e Pedagogia do Movimento –
Nucorpo.
Minas Gerais.

Palavras-chave: Festival Esportivo. Formação. Pedagogia do Esporte.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Uma das principais dificuldades que os acadêmicos das universidades relatam durante as aulas, figura-se no campo da intervenção profissional no decorrer da sua formação inicial, na qual enfatizam que o conhecimento teórico é apreendido na universidade e a prática é apreendida fora da universidade, reforçando a ideia de uma dicotomia entre teoria e prática.

Neste sentido, buscando estreitar o conhecimento que se apreende na universidade e a materialização deste na sociedade, e também, através da práxis durante as ações de intervenção dialogando com o conhecimento disseminado no ambiente universitário, é que nos propusemos a realizar um evento de extensão no ano de 2011 na Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão (UFG-CAC). Tendo como elemento norteador a prática esportiva, mais especificamente o conhecimento acadêmico (aulas práticas e teóricas) apreendido pelos alunos do Curso de Educação Física do CAC/UFG na disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol.

Enquanto profissionais em formação, faz-se necessário que os acadêmicos possam ter possibilidades de vivenciar o conhecimento adquirido na universidade e ao mesmo tempo aplicá-lo na sociedade, e vice-versa. É importante, que o acadêmico possa ter a capacidade de intervir na sociedade em que ele está inserido, a partir de uma reflexão, vivência e ação.

No campo da Educação Física no ambiente escolar (Educação Física Escolar), uma das principais temáticas e/ou dificuldades está em como pedagogizar uma prática esportiva contemporânea que consiga extrapolar/superar o modelo tradicional que foca em ações excludentes, repetitivas e com o viés no alto rendimento, entendendo que “a função do esporte deve ser compreendida como facilitadora no processo educacional.” (PAES e BALBINO, 2009, p. 77)



Para tanto, inicialmente, é necessário que haja uma disponibilidade para o trabalho coletivo, no nosso caso, entre a comunidade acadêmica (docentes e discentes) do Curso de Educação Física do CAC/UFG e a comunidade escolar (direção, professores e alunos) de Catalão-GO e região.

Portanto, uma vez estipulado como princípio o trabalho coletivo, faz-se necessário construir ações/projetos que possam contribuir para a formação dos nossos acadêmicos, ampliar a qualificação e instrumentalização dos professores da rede escolar e oportunizar aos alunos das escolas de Catalão-GO o acesso a outras formas de organização do esporte, para além das competições tradicionais existentes.

Frente ao exposto, foi realizado no período de agosto a setembro de 2011 o Festival Escolar de Handebol, para crianças de 09 a 12 anos matriculadas e frequentes na rede escolar de Catalão. O evento de extensão foi cadastrado no Sistema de Informação de Extensão e Cultura da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás (SIEC/PROEC/UFG), sob o número de cadastro da ação: CAC-557 intitulado de: "Festival Escolar de Handebol: aprendizagem, vivência e reflexão para acadêmicos, professores e alunos de Catalão-GO".

Os festivais esportivos diferenciam-se das competições e/ou torneios esportivos, por ter uma característica onde o principal foco é a interação através dos jogos, entre os grupos/equipes que ali se encontram sem um ranqueamento ou mesmo uma classificação das equipes/grupos, avançado no sentido de ter diretrizes pedagógicas que norteiam eventos esportivos desta natureza. (SADI, 2008).

Destacamos aqui, que ações desta natureza contribuem para a formação dos nossos acadêmicos na qual, eles poderão e terão a oportunidade de confrontar na prática a orientação e o conhecimento apreendido na universidade, e ao mesmo tempo, apropriar-se da vivência e interação entre o conhecimento apreendido e a vivência adquirida.

O objetivo geral norteador deste estudo/ação definiu-se em construir possibilidades pedagógicas para o esporte no ambiente escolar, tendo como eixo central os festivais esportivos, mais especificamente relacionados ao handebol para crianças de 09 a 12 anos da rede escolar de Catalão-GO.

E mais especificamente buscou-se: a) integrar a comunidade acadêmica do Curso de Educação Física da UFG/CAC e a comunidade escolar de Catalão-GO; b) oportunizar um trabalho coletivo entre docente, discentes, professores e alunos frente ao esporte escolar; c) propiciar espaços para reflexões frente à prática pedagógica, esporte escolar e competição esportiva; d) garantir o acesso de crianças de 09 a 12 anos a eventos esportivos; e) estimular o hábito saudável para as práticas esportivas, dentre elas o handebol.

METODOLOGIA

As ações para a elaboração do Festival Escolar de Handebol foram iniciadas no decorrer das aulas da disciplina de Metodologia de Ensino e



Pesquisa em Handebol do Curso de Educação Física da UFG/CAC, e em espaços da universidade nas quais aconteciam as reuniões para discussões e delineamento do festival, tendo como referência autores (SOUZA, 2002; BRACHT, 2003; MACHADO, 2006; KORSAKAS, 2009) apresentados na disciplina que abordam sobre o esporte nos diversos ambientes e manifestações.

No mês de maio de 2011 foi elaborada uma carta convite endereçada aos professores de Educação Física da rede escolar pública e privada de Catalão, na qual os discentes foram em todas as escolas do município e entregaram a carta convite, na qual neste constava também uma primeira data para a reunião para apresentação da proposta inicial e incorporação de sugestões.

Entre o período de junho, agosto e setembro foram realizadas cinco reuniões com os professores participantes, professor da disciplina, representantes dos discentes para discussão e elaboração do formato do evento, destacando sempre que as diretrizes pedagógicas norteadoras da competição esportiva, do trabalho coletivo, da formação inicial e continuada e processo educativo do esporte.

Estabeleceu-se para a participação no festival, que as escolas deveriam inscrever quantas equipes/grupos fossem necessários, buscando envolver o maior número de alunos de cada escola entre os 09 e 12 anos.

Outro fator definido durante as reuniões, referiu-se ao sistema de disputa dos jogos, na qual ficou determinado que o objetivo fosse que as equipes/grupos jogassem o maior número possível de jogos, evitando o sistema de eliminatória simples e outros sistemas desta natureza.

Quanto ao aspecto referente às regras, ficou estipulado que as regras oficiais da modalidade sofreriam alterações, evitando que a equipes ficassem com um jogador a menos durante o jogo, eliminação do cartão vermelho (desqualificação), dentre outras alterações.

As ações envolveram reuniões semanais entre o docente e discentes da disciplina de Metodologia de Ensino e Pesquisa em Handebol para o planejamento das atividades (elaboração do regulamento, planejamento do festival, relatórios, convites, inscrições, registros, dentre outros) vinculadas ao festival.

Ocorreram também cinco reuniões com os professores das escolas participantes, e em dois momentos, houve a participação de dois alunos de uma escola.

A previsão inicial da realização do evento era de que acontecesse entre a última semana de maio e o início de junho/2011. Porém, devido à solicitação dos professores da rede, o festival foi adiado para o período de 30 de agosto a 02/09/2011, com os jogos sendo realizados na quadra poliesportiva do Curso de Educação Física do CAC/UFG, em Catalão-GO.

Todo o processo contou com a participação e o envolvimento nas atividades de quatro professores, cinco escolas e 120 crianças de 09 a 12 anos. A ideia inicial era de ter duas categorias distribuídas entre 8 e 9 anos e



10 a 12 anos, porém, os professores relataram que para aquele momento eles não contavam com alunos de 08 anos, alguns com 9 anos e a maioria entre 10 e 11 anos. Acontecendo, portanto entre crianças de 9 a 12 anos, nos naipes masculino e feminino.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Como princípio do trabalho coletivo, durante as aulas da disciplina de Handebol na tentativa de pensar e discutir como estruturar um evento esportivo, que fomente a participação dos envolvidos e que supere somente o momento do jogo e a competição exacerbada, gerou em muitos momentos conflitos por divergências de opiniões, principalmente no que se refere à ideia enganosa propagada por muitos de que no ambiente escolar, não se deve trabalhar a competição, principalmente no esporte.

Neste aspecto buscando nos pautarmos em autores como Machado (2006), De Rose Jr. e Korsakas (2006) e Caldas (2003), conseguimos, pelo menos para aquele momento ampliar as reflexões sobre a relação competição-educação física escolar-esporte escolar.

Quanto às reuniões, em número de cinco, realizadas entre os diferentes representantes envolvidos (docente e discentes das disciplinas, professores e alunos da rede escolar), o diálogo foi interessante e em alguns momentos difícil, difícil no que se refere a conciliar opiniões diversificadas e em determinados instantes divergentes, pois, entendemos que tratava-se de percepções diferenciadas a partir de realidades próximas, porém com suas especificidades. Porém, felizmente, ao término de cada reunião centrou-se no objetivo comum, e assim ocorreram as reuniões quando envolvidos todos os sujeitos e seus representantes.

As reuniões ocorreram no Laboratório de Práticas Esportivas e Lutas (LABPEL) do Curso de Educação Física da UFG/CAC, sendo produzida ao término de cada reunião uma síntese do que foi deliberado e as ações a serem desenvolvidas.

Outro aspecto que percebemos durante todo o processo, foi o de ressaltarmos o reconhecimento aos professores da rede escolar do município ao trabalharem com a Educação Física escolar, e que as reuniões e o festival propriamente dito, era uma forma de expressar este reconhecimento por parte da universidade, do docente e discentes envolvidos, uma vez que os alunos das escolas que envolvidos nesta ação, estavam ali a partir das suas vivências e aprendizagens oportunizadas pelas aulas de educação física.

Quanto à premiação, todos os participantes receberam no último dia do festival uma medalha comum a todos, e cada escola recebeu um troféu de participação. As regras oficiais sofreram modificações, a duração dos jogos eram de três tempos de oito minutos, na qual todos os alunos inscritos deveriam participar no mínimo um período de oito minutos, e quando algum aluno fosse excluído por dois minutos por cometer uma infração mais incisiva,



outro aluno entrava no lugar, garantindo assim que a equipe sempre estivesse com sete jogadores em quadra.

Em uma reunião após o término do festival, foi apresentada outras sugestões como a possibilidade de realizar os jogos nas quadras das escolas e da universidade, estimular o envolvimento de mais professores da rede, propiciar outras ações desta natureza conjuntamente entre universidade e rede escolar, a manutenção do festival.

Quanto aos discentes, boa parte, relatou a importância de projetos/ações desta natureza, apontaram desafios na tentativa de romper com o que já está exposto, e que se sentiram estimulados e desafiados na tentativa da materialização de intervenções com este propósito, e romperam com paradigmas como a dicotomia entre teoria e prática, competição e esporte escolar e universidade e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de o projeto ter sido adiado para os meses de agosto e setembro, a pedido dos professores da rede escolar, conseguimos envolver 120 crianças (meninos e meninas) de 9 a 12 anos das escolas de Catalão-GO; 04 professores e 05 escolas; aproximamos um diálogo com os professores envolvidos, no que se refere a pensar possibilidades diferentes de inserção em festivais esportivos; criamos um blog do festival; ampliamos a formação dos acadêmicos envolvidos; trouxemos a comunidade para o ambiente da universidade e aproximamos reflexões; relação direta com ensino-extensão-pesquisa no campo dos esportes.



OS DESAFIOS DA ESCOLA CONTEMPORÂNEA: com a palavra, a sala de aula.

Edna Gomes Roriz¹¹²
Wilher de Freitas Guimarães
Rita Amélia Teixeira Vilela

Resumo

O texto baseia-se na nossa dissertação de Mestrado, que buscou o desvendamento do processo pedagógico na sala de aula, analisando registros de aulas de Ciências em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da Rede Estadual de Minas Gerais. As aulas gravadas e transcritas foram analisadas, passo a passo, e interpretadas segundo a metodologia hermenêutica objetiva, desenvolvida pelo sociólogo alemão Ulrich Oevermann, procurando reconstituir o processo pedagógico operado na sala de aula e identificar as interações da disciplina com o contexto escolar e social.

Para o diálogo com as evidências da pesquisa, além da teorização no próprio campo do currículo, buscou-se aporte teórico na Teoria Pedagógica, a fim de delimitar a função da escola como espaço para o Educar, o Ensinar e o Formar e na Teoria Crítica de Theodor Adorno, considerando suas posições acerca da escola, sua crítica aos processos pedagógicos e sua reivindicação para a escola como o lugar de favorecimento da autonomia.

A pesquisa evidenciou o predomínio do senso comum, frequentemente permeado por muitos erros conceituais agravados pela deficiência do material didático. Entretanto, nos momentos de lida efetiva com o conhecimento na sala de aula, percebeu-se o interesse e a participação ativa dos alunos, fato que sinaliza a possibilidade de a escola poder vir a concretizar a função para a qual, desde seu início, foi criada.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Hermenêutica Objetiva. Sala de Aula.

Abstract

This text is based on our Master's dissertation, which sought to show the educational process in a classroom, analyzing records of science lessons in a class of 9th grade of elementary school in a public school at Belo Horizonte, Minas Gerais. The lessons were recorded, transcribed, analyzed step by step, and interpreted according to the Objective Hermeneutic methodology, developed by the German sociologist Ulrich Oevermann, trying to reconstruct

¹¹² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação Doutorado – eroriz@uol.com.br.



the educational process operated in the classroom and to identify the interactions of that discipline with the educational and social contexts.

Besides taking into consideration the theories about curriculum, we used the Pedagogic Theory, in order to define the role of the school as a special place in which we can Educate, Teach and Form individuals, and the Critical Theory of Adorno, taking into consideration his positions about the school, its critique of pedagogical processes and his claim to the school as a place of encouragement of autonomy.

The research showed the predominance of common sense, many conceptual errors and lack of necessary pedagogical tools. However, we noticed the interest and participation of students, a fact that indicates the possibility of the school fulfilling the functions that has been established for it, since its beginning.

Keywords: Curriculum. Critical Theory. Objective Hermeneutics. Classroom.



ESPECIFICIDADES DA INFÂNCIA: a criança no 1º ano do ensino fundamental

Marina Nascimento Minarelli¹¹³
Márcia Cristina Argenti Perez¹¹⁴

RESUMO

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos foi sancionada no início de 2006 com a Lei nº 11.274, incluindo a criança de seis anos de idade no ensino básico obrigatório. Os órgãos responsáveis justificaram a importância da mudança alegando que as crianças passariam mais tempo dentro da escola e ampliariam as oportunidades de aprendizado com a democratização do acesso a escolarização da população brasileira não contemplada nesta faixa etária. Outra justificativa seria a ampliação do tempo de aprendizagem da alfabetização e do letramento e, portanto a intenção pela diminuição no tocante aos problemas de aprendizagem. Com discursos próximos aos acadêmicos, o MEC publicou uma série de manuais que discorrem sobre a necessidade da educação atender as especificidades das crianças, como a brincadeira e a atividade lúdica, afirmando que o aprendizado da escrita e da leitura devem ocorrer naturalmente na criança, tendo significados e utilidades a ela. Neste contexto, o objetivo da presente investigação consiste na análise da proximidade e/ou distanciamento do discurso oficial das práticas educativas presentes em uma rede de ensino pública. A pesquisa concluída procedeu uma investigação com abordagem qualitativa em uma 3 escolas de uma rede de ensino pública. Como procedimentos metodológicos optamos pelo seguintes instrumentos: questionários aos professores e familiares, observação participante, para a compreensão das práticas e discursos do cotidiano das instituições e coleta de registros e análise dos documentos escolares para a materialização das temáticas emergentes à pesquisa. Para análise e interpretação dos dados qualitativos empregamos a Análise de Conteúdo Os resultados indicam que a ampliação não deve ser uma antecipação da antiga estrutura do Ensino Fundamental e nem apenas uma mudança no âmbito administrativo, deve-se efetivar ações de planejamento da escola em relação às necessidades e especificidades das crianças de 6 anos de idade. Estudos já realizados, corroboram com os dados do presente estudo a respeito da ampliação e apontam que as escolas não receberam o devido preparo para atenderem estas crianças, que ainda permanecem muito tempo em sala de

113 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., PIBIC – CNPq -Gepife-grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail:mahminarelli@gmail.com

114 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail:marciacap@fclar.unesp.br.



aula sem conciliarem o aprendizado e às práticas que valorizem a ludicidade. Destacamos também que após a leitura e análise de alguns materiais que representam o discurso oficial, verificamos que as orientações destacam as necessidades das crianças de seis anos e oferecem várias diretrizes teóricas e metodológicas. Em suma, é extremamente evidente, o distanciamento do discurso oficial com as práticas educativas já vivenciadas. Acreditamos que neste novo contexto educacional as escolas estejam apresentando grandes desafios e dificuldades de organização, mediante a obrigatoriedade de ampliação e devido à especificidade do atendimento das crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Ensino Fundamental. Infância. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The expansion of elementary school for nine years was sanctioned in early 2006 with Law 11,274, including a child six years of age in compulsory education. The agencies responsible justified the importance of the change claiming that children spend more time in school and maximize learning opportunities with the democratization of access to schooling of the population not covered in this age group. Another reason would be the expansion of learning time in literacy and literacy and therefore the intention by the decrease in relation to the problems of learning. With the coming academic discourses, MEC has published a series of guides who talk about the need for education fit the characteristics of children, such as play and playful activity, stating that the learning of writing and reading should occur naturally in children, and meanings and utilities to it. In this context, the objective of this research is the analysis of proximity and / or detachment of the official discourse of educational practices present in a public school system. The completed survey conducted an investigation with qualitative approach in a 3 schools in a public school system. As methodological procedures we opted for the following instruments: questionnaires to teachers and families, participant observation, to the understanding of the practices and discourses of everyday institutions and log collection and analysis of school documents to the materialization of the themes emerging research. For analysis and interpretation of qualitative data employ content analysis results indicate that the extension should not be an anticipation of the ancient structure of elementary school and not just a change at the administrative level, it should be effective planning actions in relation to school needs and characteristics of children 6 years of age. Previous studies, corroborate the data of the present study regarding the expansion and suggest that schools did not receive the proper preparation to meet these children, who remain long in the classroom without reconcile learning and practices that enhance the playfulness . We also note that after reading and analyzing some materials that represent the official discourse, we find that the guidelines



highlight the needs of children of six years and offer several theoretical and methodological guidelines. In short, it is extremely evident, the distance of the official discourse and the educational practices already experienced. We believe that this new educational context schools are presenting major challenges and difficulties of organization, through the mandatory expansion and due to the specificity of interaction with children six years in the first year of elementary school.

Keywords: Elementary School. Childhood. Teaching practices.



RELAÇÕES INTERPESSOAIS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS DO 8º ANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA.

Juliana Sartori Lunardi
jusartorilunardi@gmail.com
Ana Liz Uchida Melo
Liz_4750@hotmail.com
Eliza de Oliveira Cardoso
Eliza_oliveira.1992@yahoo.com.br
Luciana Maria Lunardi Campos camposml@ibb.unesp.br
Instituto de Biociências – Unesp – Botucatu

Palavras-chave: relação, professor, aluno.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O processo de ensinar e de aprender na escola fundamenta-se nas relações entre pessoas – professor e aluno (TARDIF e LESSARD, 2008) e envolve uma mútua influência entre esses atores. Nessa relação, o professor é o elemento responsável pelo ensino, (processo intencional e deliberado) e deve favorecer a aprendizagem (fenômeno complexo, que envolve aspectos cognitivos, afetivos, orgânicos e culturais). O aluno que trará para a sala de aula sua vontade de aprender, suas expectativas pessoais com relação aos outros colegas e professores; e o professor atuará como incentivador e orientador, despertando a curiosidade do aluno e orientando o esforço do aluno para aprender e construir seu próprio conhecimento (FRONZA-MARTINS, 2009). Assim, professor e alunos são parceiros no processo de conhecimento.

No entanto, considerando que processos institucionais, pedagógicos, políticos e culturais produzem as relações entre professor e aluno (SOUZA E VEIGAS, 2012), ressaltamos a complexidade dessa relação e a presença frequente, de inúmeras dificuldades em sua constituição. Reconhecemos, assim, que muitas vezes, “professor e aluno parecem divorciados” (CABRAL, CARVALHO E RAMOS, 2004, p.328) e que existem muitos desencontros (e não encontros) entre eles.

Em estudo realizado por Cabral, Carvalho e Ramos (2004) verificou-se que, para os alunos, algumas das maiores dificuldades no relacionamento entre professor e aluno são: a falta de respeito mútuo, de compreensão do professor, de atenção e de interesse do aluno, de incentivo e de diálogo. Já para os professores, as dificuldades relacionam-se à: indisciplina; divergências na comunicação entre aluno e professor, falta de interesse e de objetivos dos alunos e pais afastados da vida escolar.

A questão da autoridade aparece como central na relação entre professor e aluno, sendo necessário diferenciar autoridade como constituinte



de relação que pressupõe na sua essência discrepância entre os envolvidos e se opõe a violência e coerção da autoridade que pressupõe autoritarismo, conforme indicam Souza e Viegas (2012).

Em função dos novos contextos, mais participativos e democráticos, reconhece-se que a relação entre professor e aluno adquiriu novos contornos, mas como alertam Souza e Viegas (2012, 383) esta relação “ embora tenha mudado, em muito permaneceu do mesmo jeito que estava”

A aceitação da centralidade da relação entre professor e aluno no processo de escolarização implica em tomá-la constantemente como objeto de reflexão, preocupação e ação intencional, cuidando para que ela não seja distante, formal, fria, coisificada ou burocratizada (Arroyo, 2000). As reflexões e preocupação sobre a relação entre professor e aluno precisam ser desencadeadas já durante o processo de formação inicial de professores, possibilitando que os futuros professores se apropriem de conceitos, elaborem compreensões e façam opções que favoreçam a construção de futuras relações positivas com os alunos.

Nesta perspectiva, e a partir de discussões realizadas em uma disciplina do curso de licenciatura, enquanto licenciandas em Ciências Biológicas, buscamos uma estratégia que nos permitisse uma aproximação intencional e refletida com a realidade da relação professor e aluno em uma escola pública estadual. A estratégia adotada foi a realização de um estudo que teve por objetivo identificar aspectos da relação entre professor e aluno de ensino fundamental, a partir da visão de alunos e professores.

METODOLOGIA

Participaram deste estudo 63 alunos de três turmas de 8º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Botucatu e 10 professores que ministravam aulas para essas turmas.

Os dados foram coletados, no segundo semestre de 2012, por meio de três procedimentos :

1- Análise das fichas de ocorrências disciplinares dos 6º, 7º, 8º e 9º anos de uma escola pública de Ensino Fundamental do município de Botucatu.

Após a análise, verificamos que o 8º ano demonstrou maior número de ocorrências e este foi critério para definição dos participantes do estudo.

2- Aplicação do questionário aos alunos dos 8os anos, num total de 63 alunos– o questionário foi elaborado com cinco questões abertas, envolvendo os seguintes aspectos: gostar de ir a aula; motivação para estudar; matéria que mais gostam; relação entre os alunos e os professores e espaço para expressão de opiniões na escola.

3- Entrevistas com 10 professores (das disciplinas de História, Matemática, Educação Física, Inglês, Educação Artística, Ciências, Geografia e Português) que ministram aulas ao 8º ano. A entrevista se configurou como uma conversa, realizada no horário destinado ao trabalho pedagógico coletivo. Visamos possibilitar o relato livre do professor, interferindo apenas com o

objetivo de identificar elementos que nos permitissem ter acesso ao seu entendimento sobre sua prática docente, sobre suas motivações e dificuldades em sala de aula, sobre a importância do aluno e da compreensão do seu contexto social e de sua abordagem em casos de indisciplina.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados coletados pelos diferentes procedimentos foram analisados e organizados em três grandes eixos: relação dos alunos e dos professores com a escola; relação entre professor e aluno e dificuldades na relação entre professor e alunos.

Relação dos alunos e dos professores com a escola

Pelos dados coletados, verificamos que, de um modo, os alunos indicaram uma relação positiva com a escola, pois eles gostam de ir à escola e se sentem motivados a estudar.

Em relação a gostar de ir à escola, 54 alunos indicaram que gostam, sendo que um deles indicou que gosta pouco, enquanto 15 responderam não gostar. Os motivos citados para o gostar e o não gostar estão apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Motivos negativos e positivos.

Motivos para não gostar	Motivos para gostar
Muitos alunos são sem educação e chatos	Para melhorar a vida/ garantir um futuro melhor / ter um bom emprego
Gostaria de fazer outras atividades	Para aprender coisas novas/gosto de aprender
Acha chato	Para ver ou fazer amigos
Aulas entediadas	Ficar na escola é melhor que ficar em casa
Não pode mexer no celular	Sente-se bem
	Tem aula de Educação Física / Informática

Quanto à motivação para estudar, 43 responderam que se sentem motivados a estudar, justificando que “Fica feliz por deixar os pais orgulhosos”, “Meus pais me incentivam”, “Estudar é um dever” e “Aprende mais/quer aprender.” 12 indicaram que não se sentem motivados, pois “Não aprende nada de diferente” e “Não gosta de estudar” e 04 responderam que às vezes se sentem motivados.

Ao serem questionados sobre quais matérias seriam consideradas suas preferidas ficou visível a diversidade de preferência dos alunos, demonstrando assim a heterogeneidade presente nas salas de aula.

A disciplina preferida pela maioria dos alunos foi Educação Física, por terem a possibilidade de praticar esportes e sair da sala de aula. Porém, um dado que nos surpreendeu foi que a disciplina de Matemática foi a segunda mais indicada na preferência dos alunos. Em relação a esta disciplina, muitos alunos explicaram que a preferem, pois gostavam de fazer contas e gostavam do professor. Outras disciplinas citadas foram: Geografia, História, Português, Ciências, Artes e Inglês, sendo os motivos mais indicados: professor gosta de

dar aula; professor/matéria é legal; aula dinâmica; professor tem um jeito legal de ensinar/ensina bem/não passa só na lousa; entende o que o professor explica/vai bem/aprende mais.

Quanto a sentirem-se à vontade para expressar suas opiniões na escola, não houve diferença significativa entre as respostas, sendo que:

- 25 respostas indicaram sentir-se a vontade, com as justificativas: professor pode concordar/escuta/não critica; os professores deixam os alunos à vontade para darem sua opinião e professores explicam e os motivam a falar;
- 28 alunos não se sentir a vontade indicando como razões: vergonha, falta de atenção dos professores, professores não explicam direito, depende das opiniões, professores mandam/não deixam se expressar, quando pedem a opinião, esta não faz diferença/não escutam/não ligam.

Pelos dados obtidos, podemos considerar que na relação favorável podem ser identificados aspectos relacionados à relação positiva com professores.

Os professores, durante a entrevista, relataram a desvalorização salarial por parte do Estado; demonstrando sua insatisfação com essa realidade e apontando implicações disto para sua atividade. Também se referiram ao desinteresse dos alunos e a indisciplina.

A relação entre professor e aluno

Apenas 15 alunos consideraram a relação entre professor e alunos como boa, indicando, basicamente, a postura do professor como justificativa, em especial: os professores são legais e ensinam e professores e alunos se respeitam. 14 alunos consideraram a relação como regular e um aluno argumentou que *“Depende do aluno e do professor. Alguns se dão bem, outros se dão mal”*.

Verificamos que os professores tinham preferência por algumas salas, por aquelas consideradas como “mais quietas” e que eles identificam em todas as salas alguns poucos alunos interessados, o que facilitava a relação.

Dificuldades na relação entre professor e alunos

A análise das fichas de ocorrência possibilitou verificar que um número maior de ocorrências relacionadas à relação entre professor e alunos envolveu meninos e que o número de ocorrências nos 8º anos foi significativamente superior ao número dos 6º e 7º anos, conforme apresentado na tabela 1.

Tabela 1. Número de ocorrências nos diferentes anos.

Sexo/Ano	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano
Meninos	31	34	60	45
Meninas	2	12	8	11
Total	33	46	68	56

As ocorrências relativas à relação professor e aluno estão indicadas na Tabela 2.

Tabela 2. Tipos de ocorrência do 8º ano.

Ocorrências	Meninos	Meninas	Total
--------------------	----------------	----------------	--------------

Indisciplina	25	4	29
Sair da sala sem autorização	2	2	4
Não fazer as atividades	3	0	3
Ofender	12	0	12
Brigar	7	1	8
Uso de aparelhos eletrônicos	3	1	4
Desacato	1	0	1
Gestos obscenos	2	0	2
Total	55	8	63

As ocorrências remetem-nos às questões relativas à indisciplina. Assim, considerando que as práticas escolares são testemunhas das transformações históricas, temos de admitir que a indisciplina nas escolas reflete algo interessante sobre os nossos dias (AQUINO, 2000).

Sobre a relação entre alunos e professores, 26 alunos consideraram que a relação é ruim, um que é “chata” e três que a relação “não existe”. Para a relação negativa foram apontados aspectos como: professor não leva os alunos ao pátio, professores e/ou alunos são arrogantes/chatos, professores e alunos não se gostam/respeitam e muitos alunos pensam que a escola é lugar para brincar e não para estudar.

Verificamos que os alunos identificaram também nos próprios alunos aspectos que dificultam a relação entre o professor e o aluno, assim como no estudo de Cabral, Carvalho e Ramos(2004).

Os professores relataram muitos conflitos entre alunos e os professores relacionados à: não realização das tarefas propostas, utilização de celular na aula, responder agressivamente os professores, sair da sala sem permissão e conversas excessivas. Segundo o relato de um professor, em algumas situações os alunos parecem ignorar a presença do professor, ou seja, “parece que não tem professor na sala”. Para a maior parte dos professores, esses comportamentos são associados ou são decorrentes do contexto social no qual os alunos estão inseridos.

Os professores durante a entrevista relataram que quando acontece algum conflito em sala de aula, primeiramente chama-se a atenção dos alunos, e, caso a ocorrência se repita, os alunos envolvidos são encaminhados à direção. Se a ocorrência for muito grave, o Conselho Tutelar e a Polícia Militar são convocados para mediar o conflito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a grande parte dos professores coloca os alunos como algozes da relação entre professor e aluno, sugerindo, a ideia de “aluno problema”. Entendemos que o aluno não pode ser identificado como obstáculo



para o trabalho pedagógico e que as dificuldades da relação entre professor e aluno não podem ser explicadas pela culpabilização de um dos pólos. Como afirma Aquino (2000, p. 69), a relação entre professor e aluno é uma faca de dois gumes: “um fio de cooperação, colaboração e reciprocidade; outro fio de conflito, duelo e afrontamento” e para qualquer um dos fios, professor e alunos atuam conjunta e ativamente.

Constatamos, ainda, a necessidade da construção de relações positivas entre professor e aluno e entendemos que isto exige a percepção das diferenças e semelhanças de cada sujeito e a valorização da singularidade característica de cada sujeito participante. Para isso, os membros da comunidade escolar devem estar abertos ao diálogo entre si, para que possam se conhecer e reconhecer perante si e os outros, estando receptivo a escuta da palavra do outro. No entanto, o professor tem um papel central nessa construção, cabendo-lhe refletir sobre sua prática, suas concepções e idealizações e, como afirma Aquino (2000), exercer sua docência com competência, prazer e generosidade.

A aproximação intencional com a realidade da relação professor e aluno em uma escola pública estadual e a identificação de aspectos da relação entre professor e aluno de ensino fundamental pela perspectiva de alunos e professores nos revelou a necessidade de assumirmos o compromisso com a construção de novas relações entre professor e aluno.



O TEATRO DE SOMBRAS COMO PERFORMANCE NA CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS: relato de experiências desenvolvidas em sala de aula

Milena Aparecida Vendramini Sato

mivendramini1@hotmail.com

Esny Diniz

esnydiniz@gmail.com

EMEF. "Maria Chaparro Costa".

RESUMO

Este texto tem por objetivo mostrar a importância da contação de histórias e relatar experiências com a leitura realizadas em sala de aula, durante o ano letivo, com alunos do 2º ano da Educação Fundamental em processo de alfabetização. O trabalho procurou, por meio de técnicas de reconto de livros infantis literários e contos de fadas, despertar o gosto pela leitura. Esses textos foram lidos em sala de aula pela mediadora ou emprestados aos alunos para que fossem lidos em casa, com a família. Ao término dessas leituras, os alunos as recontavam. Para tanto, utilizavam, entre outras técnicas, o teatro de sombras. Justifica-se a socialização dessas experiências já que auxiliaram no despertar do gosto pela leitura, ampliaram o imaginário das crianças e elevaram a sua autoestima, pois facultaram-lhes a descoberta de que também podem ser contadoras de história.

Palavras-chave: Leitura. Contação de histórias. Formação do gosto.



A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS EM RELAÇÃO AO MATERIAL DIDÁTICO FORNECIDO PELO PROGRAMA “SÃO PAULO FAZ ESCOLA”

Layane Caroline Bonsego de Oliveira¹¹⁵

RESUMO

Este artigo aborda o programa São Paulo faz Escola (SPFE), implantado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) em 2008, em todas as escolas públicas estaduais. Tem o intuito de analisar a percepção dos professores de Ciências da rede quanto ao conjunto de materiais didáticos fornecidos pela SEE/SP após a implantação dessa política pública educacional. O estudo foi realizado com sete professores de Ciências de duas escolas da rede pública estadual de uma cidade do interior do Estado de São Paulo. Aplicou-se aos docentes um questionário pré-estruturado composto por seis questões de múltipla escolha e uma discursiva. As questões de múltipla escolha foram interpretadas por meio de análise de frequência e a discursiva foi lida uma por uma, destacando-se as concepções mais compartilhadas entre os professores. A partir da análise dos dados constatou-se a aceitação do material didático fornecido pelo governo estadual por parte dos professores de Ciências. Porém, ressalta-se a importância de se levantarem reflexões em torno da proposta curricular, uma vez que a falta de teoria nos cadernos tem dificultado o trabalho docente, que não consegue aprofundar os conteúdos com auxílio de outros recursos em tempo hábil para finalizar a sequência curricular proposta pelo Estado ao longo do ano letivo.

Palavras-chave: Proposta Curricular. Ensino de Ciências. Material Didático.

ABSTRACT

This article addresses the project São Paulo makes school, deployed by the educational secretariat of São Paulo in 2008, in all state public schools. In order to analyze the perception of science teachers as to set of the textbooks material provided by the educational secretariat after the implantation of that public education policy. The study was done with seven teachers of science from two public school of an inner city State of São Paulo. A survey composed of six multiple choice questions and a discursive question was applied on the students. The multiple choice questions were interpreted using frequency

¹¹⁵ Licenciada em Ciências Biológicas (Centro Universitário de Brasília - UniCEUB), Especialista em Metodologia do Ensino de Biologia e Química (Centro Universitário UNINTER, Faculdade Internacional de Curitiba – FACINTER). Email: layanec_bo@msn.com



analysis and the discursive question were read one by one, highlighting the conceptions shared among teachers. From the data analysis it is clear the acceptance of science teachers regarding teaching materials provided by the state government. However, it emphasizes the importance of thinking about the curriculum, since the lack of theory in books has hindered the work of teachers, that fails to deepen the content with the help of other resources in a timely manner to complete the curriculum sequence proposed by the state throughout the school year.

Keywords: Curriculum. Science Education. Teaching Materials.



(RE)LENDO NOTÍCIAS NO PROGRAMA PIBID: a erradicação do trabalho infantil

Matheus Seiji Bazaglia Kuroda

msbkuroda@gmail.com

Jean Paulo Ingrido Berro

jean02_02@hotmail.com

Paulo Henrique Mariano Rollo

paulo_rollo@hotmail.com

Patrícia Viana Belam

patricia.belam@gmail.com

Universidade Sagrado Coração (USC) – Bauru-SP.
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/USC.

Palavras-chave: PIBID. Texto jornalístico. Trabalho infantil.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente trabalho tem a finalidade de relatar as atividades realizadas em uma escola pública da cidade de Bauru, através do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID). Em meio às atividades finalizadas pelos universitários bolsistas, serão documentados os objetivos alcançados, a metodologia utilizada e os resultados obtidos, como forma de divulgar o trabalho que vem sendo realizado. De modo geral, o texto jornalístico foi escolhido como instrumento de estudo em sala de aula, desenvolvendo atividades de leitura, produção textual e compreensão.

A “leitura da notícia”, especificamente, é indispensável para o crescimento intelectual e pessoal, desenvolvendo uma postura crítica e uma sensibilidade fundamental para interpretar o mundo frente a uma realidade plurissignificativa. Assim, uma vez que foi percebido um distanciamento do gênero em relação aos alunos, foram abordadas, em sala de aula, estratégias de ensino e aprendizagem, enfatizando a importância da formação de leitores engajados e de bons produtores de textos.

A leitura e a produção de texto são temas polêmicos quando se discute a sua aplicação no ensino das escolas brasileiras. Logo, o encontro-chave deste projeto é trabalhar com o (re)ler - (re)escrever notícias, como forma de desenvolver uma competência linguístico-comunicativa. Ressalta-se, então, uma vez que o aluno seja capaz de enxergar a realidade com olhos críticos, o exercício da cidadania. Logo, como objetivo geral, o trabalho executado pretendeu possibilitar a leitura e produção textual eficientes, resgatando, também, as novas tecnologias. De forma mais específica, apresentou as características estruturais da notícia, bem como a sua finalidade e a linguagem.



Além da estrutura, também foi analisado o tema e discutidas as consequências deste tópico na realidade do Brasil.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido por meio de aulas expositivo-dialogadas, com o auxílio de recurso multimídia e cópias. Os materiais trazidos pelos alunos-bolsistas foram páginas impressas com a notícia que foi trabalhada em conjunto. Foi utilizado, também, material eletrônico e formas de exposição de mídia, como projetores, Datashow, notebooks e a sala de informática da escola.

Assim, no 2º semestre de 2012, período em que o projeto foi desenvolvido, foram realizados 6 (seis) encontros, nos quais foi enfatizada a importância da leitura nos dias atuais, realizadas leituras de diversos textos jornalísticos, bem como foram abertos espaços para a abstração e discussão do tema.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É necessário reavaliar a verdadeira função da educação brasileira. O segredo é formar para enfrentar e conhecer o mundo, trazendo o engajamento. Talvez o grande déficit esteja na falta de “cultura” (no seu sentido mais pobre, como falta de conhecimento), pois, em uma contemporaneidade em que as informações são servidas como pacotes e de forma instantânea, os alunos, de modo geral, não são mobilizados e não se sentem motivados a enfrentar algo complexo – o jogo discursivo, que compreende, de imediato, o ato de ler e escrever. Para eles, encaixar as peças é complicado uma vez que as informações já são servidas enxugadas.

É decorrente dessa compreensão a necessidade que hoje se coloca para a escola: a de possibilitar ao aluno uma formação que lhe permita compreender criticamente as realidades sociais e nela agir, sabendo, para tanto, organizar sua ação. Para isso, esse aluno precisa apropriar-se do conhecimento e de meios de produção e de divulgação desse conhecimento (BRAKLING, 2003).

Mais do que somente desfragmentar cada palavra e terminar o texto sabendo o que ele se refere ao trabalho infantil, é necessário fazer com que o aluno abstraia, faça associação de ideias, compreenda, comente e saiba utilizar tais informações lidas em seu dia a dia. Faz-se, então, a colocação de CALDAS (2009, p. 1), sobre trabalhar os textos:

Muito se tem discutido a respeito de como trabalhar textos nas escolas por esta não ser uma tarefa fácil. Encontra-se



nas salas de aulas uma forte resistência, da parte dos alunos, em relação à leitura e a produção de texto. Para muitos estudantes, a ação de expressar suas ideias oralmente é considerada algo totalmente natural, no entanto, o ato de reproduzir essas ideias em forma de texto representa um trabalho árduo e penoso.

Complementando a afirmação acima, é possível dizer que quem lê frequentemente tem a sensibilidade para olhar para o mundo de forma mais crítica e consciente, aumentando suas perspectivas e expandindo seus horizontes. Um leitor que extrapola a simples desfragmentação do texto é capaz de captar todas as circunstâncias que envolvem o enunciado, capaz de (re)construir interpretações. Assim, quando esse mesmo sujeito inverte os papéis e se coloca na posição de produtor de textos, ele tem, em suas mãos, todos os recursos discursivos prontos para serem usados; terá o conhecimento de mundo necessário para construir um texto de forma eficiente, pois terá desenvolvido em si a competência linguístico-comunicativa, além de ter uma grande bagagem de conhecimento.

“[...] o texto não é um estoque inerte que basta segmentar para dele extrair uma interpretação [...]” (MAINGUENEAU, 1997, p. 91). O texto, independentemente do seu gênero ou tipologia, não é meramente um conjunto de frases, mas sim uma unidade complexa de significação que relaciona como uma situação. O discurso presente no texto, por sua vez, nada mais é do que um objeto histórico-cultural, cujas condições de produção se responsabilizam por trazer significados ao enunciado. Assim, o sujeito interpretante se situa no enunciado de acordo com a sua posição, isto é, conforme seu espaço constitutivo de significados, influenciado por uma força discursiva.

Schneuwly e Dolz (2004, p.11), ressaltam que se passou a existir, então, uma necessidade de “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos”.

Por outro lado, embora seja nítido o distanciamento dos estudos de textos jornalísticos em escolas públicas, o material do “Projeto Ler e Escrever”, editado pela FDE e distribuída pela Secretaria de Educação de São Paulo (2010), traz a abordagem de que:

“[...] os jornais são organizados de forma bastante semelhante entre os diferentes editores, com a intenção de facilitar a leitura. Todos têm cadernos que tratam sobre vários assuntos, como: cotidiano da cidade, cultura, esportes, economia”.



Então, não é aceitável dizer que não há material decente e coerente para o aluno “da pública”, pois o ponto de partida já foi dado, agora cabe a ele e ao professor dar continuidade a este aprendizado.

Parece óbvio, então, inserir a leitura e a produção textual no cotidiano de cada um desses estudantes e, novamente, de acordo com BRAKLING (2003), a leitura pode ser entendida como uma prática social, que se localiza em lugares diversos, possui inúmeras características e, muitas delas, extremamente específicas, como seus objetivos, o conteúdo, a maneira como é colocada, o leitor para qual ela se direciona e muito mais. Cada texto, por sua vez, possui sua personalidade e o jornalístico é mais complexo e precisa aparecer, o quanto antes, na formação discente. O autor afirma ainda que:

“Um texto é sempre produzido em um determinado momento histórico no qual se encontra definido um determinado horizonte de expectativas, derivado de um corpo de conhecimentos e informações disponível e compartilhado — em maior ou menor medida — pelos possíveis interlocutores [...]Uma leitura, igualmente, é decorrente do corpo de conhecimentos e informações disponível no momento sócio-histórico em que a leitura se realiza, o qual constitui uma determinada forma de ver o mundo (BRAKLING, 2003, p. 3).

O professor de língua portuguesa, então, carrega uma responsabilidade imensa e, por conta de toda essa bagagem, ele deve tomar decisões, planejar estratégias e “dar conta” de transferir toda a vontade e paixão pela leitura e produção textual, para o seu aluno que, mais cedo ou mais tarde, será cobrado de todo este conhecimento.

Claramente apresentadas na realidade escolar brasileira, a leitura e a escrita estão cada vez mais em baixa e isso contribui para o mau rendimento e pouco interesse dos alunos por tais práticas. A falta de costume e de treino, no âmbito textual, dificulta a formação de cada indivíduo como crítico dos acontecimentos a sua volta. A realidade relatada vem preocupando algumas partes do país, por isso trabalhar com o PIBID e fazer experiências com novas pedagogias e materiais é extremamente necessário.

Logo, mesmo com todas as dificuldades apresentadas, o trabalho realizado na escola possibilitou que os alunos enxergassem a importância da leitura nos dias atuais, principalmente dos textos jornalísticos, como fonte de informação. Os resultados foram coerentes e atingiram os objetivos definidos de formar alunos capacitados, com competência linguístico-comunicativa para ler e escrever, além de desenvolver uma postura crítica de análise e compressão textos; contribuindo, então, para a formação de valores individuais e coletivos, voltados ao exercício da cidadania.



**A INFÂNCIA NOS TRÊS PRIMEIROS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL:
entre a legislação atual e as proposições curriculares.**

Andréia da Silva Pereira¹¹⁶
Ana Laura Jeremias Urel¹¹⁷

RESUMO

Este texto tem base em resultados de uma pesquisa em um Programa de Pós Graduação em Educação, com o objetivo de relacionar linguagem, infância, políticas públicas e currículo. Desse ponto de partida, trata-se, em primeira instância, de considerar quais são as perspectivas nas políticas públicas que vêm se consolidando sobre currículo e alfabetização, considerando a Lei n. 11274/06, que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394/1996, dispondo sobre o ensino fundamental de nove anos e o ingresso obrigatório das crianças de seis anos no ensino fundamental. Discutimos três perspectivas sobre o Ensino Fundamental de nove anos, na forma da Lei n. 11274/06, relacionando os conceitos de alfabetização, letramento e currículo com o contexto da avaliação Provinha Brasil, em contrapartida à construção do denominado 'ciclo da infância', termo presente no Parecer n. 4/08, sobre as *Orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos*. A pesquisa - com base na análise documental - reuniu as leis e publicações sobre os três primeiros anos do ensino fundamental relacionando-os com os discursos construídos nas políticas públicas e a legislação que orientam e determinam as diretrizes e ações para o ensino fundamental de nove anos, especialmente, as destinadas ao período de alfabetização. Buscou-se as categorias de análise sobre os conceitos de infância, currículo, alfabetização e letramento nos documentos selecionados, relacionados à construção das matrizes de referência da avaliação Provinha Brasil. Os resultados indicam que o conceito de letramento confunde-se com o próprio conceito de alfabetização e, assim, contradiz a construção de um currículo voltado à cultura e à construção de identidades da(s) infância(s).

Palavras-chave: Currículo. Alfabetização. Infância.

ABSTRACT

¹¹⁶ Pedagoga, mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Líder do grupo de estudos “Alfabetização e formação inicial do pedagogo” na UNISUZ (Faculdades Unidas de Suzano). Contato: unespandreia@yahoo.com.br.

¹¹⁷ Pedagoga, mestre e doutoranda em Educação na Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília. Membro do COPPE – Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – Unesp – Marília. Bolsista CAPES. Contato: laura.urel@gmail.com.



This text is based on results of a study in a Graduate Program in Education, with the aim of relating language, childhood, public policy and curriculum. From this starting point it is in the first instance, to consider what are the perspectives in public policy that has been consolidated on curriculum and literacy, providing for the basic education of nine years and compulsory admission of children of six years in elementary school. We discuss three perspectives on the elementary school for nine years, according to compulsory admission of children, relating the concepts of literacy, literacy and curriculum to the context of the assessment 'Provinha Brazil', in contrast to the construction of the so called 'cycle of childhood', a term in this Opinion n. 4/08, on the Guidelines on the initial three years of elementary school for nine years. The research-based document analysis - met laws and publications on the first three years of primary education relating them to the discourses constructed in public policy and legislation that guide and determine the guidelines and actions for the basic education of nine years, especially those pertaining to the period of literacy. We sought to categories of analysis on the concepts of childhood, curriculum, literacy and literacy in selected documents related to the construction of arrays of reference of the evaluation 'Provinha Brazil'. The results indicate that the concept of literacy is confused with the concept of literacy and thus contradicts the construction of a curriculum geared to the culture and identity construction (s) of child (s).

Keywords: Curriculum. Literacy. Childhood.



O TEXTO LITERÁRIO PARA CRIANÇAS: uma proposta diferente em João Carlos Marinho (1935-)

Ana Suellen Martins¹¹⁸

RESUMO

O enfoque, na área de língua portuguesa, muitas vezes, nos cursos de formação dos professores para as séries iniciais, enfatiza a alfabetização e os métodos de tornar a criança conhecedora das primeiras letras. Nos primeiros anos do ensino fundamental, também há uma supervalorização da escrita e, às vezes, a leitura limita-se à decodificação dessa escrita. O texto literário, quando surge na sala de aula, nem sempre é considerado o seu valor estético e as suas especificidades enquanto literatura, exigindo, portanto, uma abordagem diferenciada pelo professor. Contudo, a formação do pedagogo, profissional que vai trabalhar a leitura nas séries iniciais do ensino fundamental, não prevê conteúdos literários, mais especificamente, assuntos relacionados à teoria literária, área do conhecimento tão necessária para estudar forma e conteúdo do texto literário. Por conseguinte, não se tem uma proposta de metodologia de como trabalhar o texto literário explorando os seus recursos expressivos e estilísticos, nos anos iniciais de escolarização, sem se limitar ao código em si. Diante do que foi exposto, este trabalho tem como principal objetivo discutir a relação da literatura na formação da criança e apresentar a produção de João Carlos Marinho que constitui a série *Turma do Gordo*, sendo este autor muito premiado. Como a literatura infantil deve ser trabalhada em sala de aula, sendo a escola umas das principais instituições em que há a abordagem com o texto literário, formando, portanto, o leitor, fazem-se necessários conhecimentos basilares acerca desse tipo de texto. Infelizmente, nem sempre a formação do pedagogo contempla conteúdos voltados para a abordagem com o texto literário. Por isso, pode correr o risco de usar a obra literária de forma inadequada com fins que não sejam o de fruição. Outro ponto a ser discutido são os aspectos da obra de João Carlos Marinho, que confere ao autor originalidade e inovação na produção para crianças. Adota uma linguagem não muito convencional para o público até então. Além de ser um grande escritor de obra infantil, nem sempre é conhecido pelos professores que lecionam disciplinas voltadas à área de língua portuguesa. Como corpus deste trabalho, foram analisadas as 12 narrativas que compõem a série. Devido à extensão do presente artigo, escolheu-se abordar de modo geral as características mais relevantes da produção de Marinho, permitindo ao leitor ter um olhar mais abrangente sobre a obra desse autor. Destacam-se duas obras desse autor, *O Caneco de Prata (1971)* e *Sangue Fresco (1982)*, pela estruturação da obra de forma fragmentária e obra mais premiada do autor, respectivamente.

¹¹⁸ Formada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Bauru (UNESP). Atualmente, é mestrande do Programa de Pós-Graduação em Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP). E-mail para contato: suellen.asm@gmail.com.



Palavras-chave: Literatura Infantil. Escola. João Carlos Marinho.

ABSTRACT

The focus in the area of English, often in training courses for teachers in the early grades, emphasizes literacy and methods of making the child knowing the first letters. In the early years of elementary school, there is also an overvaluation of writing and sometimes reading is limited to decoding this writing. The literary text, arises when the classroom is not always considered its aesthetic value and its specifics as literature, thus requiring a different approach by the teacher. However, the formation of a pedagogue, a professional who will work reading in the early grades of elementary school, it provides literary contents, more specifically, issues related to literary theory, an area of knowledge so necessary to study the form and content of literary texts. Consequently, there has been a proposal for a methodology of how to work the literary text exploring its expressive and stylistic resources in the early years of schooling, but not limited to the code itself. In view of the foregoing, this work has as main objective to discuss the relationship of literature in shaping the child and present production of João Carlos Marinho is the number of Class Gordo, which is very winning author. As children's literature should be taught in the classroom, the school being one of the major institutions in which there is the approach to the literary text, forming thus the reader, to make necessary basic knowledge about this type of text. Unfortunately, not always the pedagogue training includes content-oriented approach to the literary text. So it may run the risk of using literary improperly purpose other than enjoyment. Another point to be discussed are aspects of the work of João Carlos Marinho, which gives the author originality and innovation in production for children. It adopts a language not very conventional to the public until then. Besides being a great writer of child labor is not always known by teachers who teach disciplines aimed at English-speaking area. The corpus of this study, we analyzed the 12 stories that make up the series. Due to the length of this article, chose to address generally the most relevant characteristics of production Marino, allowing the reader to have a broader perspective on the work of this author. Among them are two works of this author, *The Caneco Silver* (1971) and *Fresh Blood* (1982), for structuring the work of a fragmentary and most prized work of the author, respectively.

Keywords: Children's Literature. School. João Carlos Marinho.



EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: a divisão de meninos e meninas durante as aulas de educação física

Amauri Pereira do Amaral
mauamaral5@hotmail.com

Luciene Ferreira da Silva
lucienebtos@ig.com.br

Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho"
Departamento de Educação

Palavras chave: Gênero, Educação Física, Escola.

1. INTRODUÇÃO

Neste estudo temos como interesse investigar a questão do gênero em aulas de Educação Física em escolas de ensino fundamental II, com alunos do 6º e 9º ano da rede pública estadual e privada, e dada à problemática verificada durante a realização dos Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Educação Física.

Observamos que nas aulas de Educação Física ainda prevalece a separação de meninos e meninas, diferentemente do que ocorre nas salas de aulas em outras disciplinas.

Tal ocorrência inviabiliza o desenvolvimento educacional dos grupos e tivemos como hipótese que tal problemática decorra de aspectos ligados a: história de a Educação Física estar atrelada ainda fortemente ao paradigma da aptidão física; também ao processo histórico que demonstrou que a disciplina dos corpos se configurava como um forte objetivo.

Neste estudo estamos verificando tais hipóteses visando entender a Educação Física e sua vinculação com a Educação formal, em escolas do Ensino Fundamental, observando urgências educacionais ligadas a fatores de desumanização não só do ambiente escolar, mas da sociedade como um todo, sobretudo em situações onde a marginalidade possui maior ascensão por conta das vulnerabilidades apresentadas pelos grupos.

Para desenvolvimento do projeto iniciamos os estudos pesquisando autores que abordam esse assunto, e suas reais complexidades, situações que podemos observar a cada dia dentro das escolas de nossa região.

A partir do nosso referencial teórico começamos a entender um pouco mais os alunos de nosso estudo e assim conseguir coletar os melhores dados para a realização da pesquisa.

Realizaremos uma pesquisa de campo em escolas da rede pública e privada, com o interesse de observar se existe diferença no pensamento dos alunos referente ao assunto de estudo e na visão da escola.



Os professores e alunos serão pesquisados para que possamos ter um entendimento mais aprofundado sobre as interferências significativas na ocorrência da problemática.

Sendo assim o foco desse trabalho é investigar e comparar como os alunos vêem a questão do gênero através de duas perspectivas: a de alunos ingressantes no Ensino Fundamental II - 6º ano, onde há uma fase de transição e mudanças para esses estudantes, e alunos concluintes desse nível de ensino – 9º ano, os quais já estão habituados nessa rotina escolar, porém, estão prestes a fazer parte de outro nível de ensino – Ensino Médio. Além disso, como essa relação de gênero tem implicância nas aulas de Educação Física (LUCCHESI E FERREIRA, 2009) E (LIMA, 2005).

Primeiro, começaremos caracterizando quem são esses alunos nas escolas. Da 4ª para 5ª série (5º para o 6º ano) do Ensino Fundamental acontece uma ruptura que se relaciona com as inúmeras diferenças que ocorrem de um nível para o outro que, aliada à falta de estratégia por parte do professor, acaba acarretando diversos prejuízos para os alunos. As aulas na quarta série são caracterizadas por uma rotina, já que os alunos possuem um único professor e assim, ele constrói uma dinâmica onde, por exemplo, o momento certo de conversar com os colegas. Essa relação proporciona um maior contato entre alunos e professores, promovendo um melhor convívio afetivo e social, resultando em ganhos para a turma. Já no quinto ano o número de professores aumenta para no mínimo sete, já que agora eles são especialistas, e com isso, sete ou mais dinâmicas diferentes. Esses diversificados contextos fazem com que o aluno tenha a idéia de falta de rotina, que ele não estava acostumado até então, ocasionando indisciplina. Outro resultado pode ser a baixa relação de afetividade entre professor e aluno, já que agora a aula se resume em fazer chamada, passar o conteúdo e por fim a lição de casa, não sobrando tempo para um bate-papo (LUCCHESI E FERREIRA, 2009).

Em oposição ao 6º ano, no 9º ano nada mais é novidade para os estudantes, visto que eles estão no último ano desse nível de ensino, acostumados à rotina escolar, colegas e professores da Instituição de Ensino que frequentam. Esse fato pode até acarretar certa falta de interesse da parte dos alunos em relação às aulas (LIMA, 2005).

De acordo com as características dessa faixa etária, Wallon (1981) apud Lima (2005), retrata esse período (denominado Puberdade/Adolescência) como sendo constituída de grandes conflitos, auto-afirmação, questionamentos, onde se submetem e apoiam-se nos grupos de amigos, contrapondo-se aos valores ensinados pelos adultos com quem convivem. No aspecto cognitivo, trata-se de um nível maior de abstração, possibilitando uma discriminação mais clara dos limites de sua autonomia e de sua dependência.

Nos estudos de Lima (2005), uma pesquisa feita com os adolescentes da 8ª série de uma escola particular, analisou a resposta dos alunos às diversas perguntas, entre elas, a questão “o que é ser adolescente para você?”. Com as respostas, o autor ressalta que para esses alunos, o futuro é algo muito próximo, como se pudesse ser definido nesse momento. As respostas apontam



ainda para uma interpretação de que, o fato de haver uma ruptura para com o Ensino Fundamental, uma vez que estão na última série dessa etapa, acreditam que a entrada para o Ensino Médio seja um momento de definição do 'saber o que querem' para o seu futuro. A vida desses alunos parece assumir uma característica mais séria, de maior comprometimento.

Assim, o objetivo deste estudo é o de entender melhor porque ocorre essa separação de meninos e meninas durante as aulas de educação física, nas séries 6º e 9º do ensino fundamental e essa fase de transição que estão vivenciando.

2. OBJETIVO

Este trabalho tem como objetivo investigar a realidade concreta vivida por alunos de escolas estaduais, municipais e privada da cidade de Bauru – SP para compreender porque meninos e meninas são separados por ocasião durante aulas de Educação Física.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo terá abordagem pautada na pesquisa descritiva, a qual, segundo Gil (2002) tem como objetivo primordial a descrição das características de uma determinada população, além disso, identificação de relações entre suas variáveis, e com a intenção de determinar a natureza dessa relação.

O desenvolvimento da pesquisa está sendo realizado com enfoque dos temas pertinentes: Educação Física e corporeidade, Educação e Gênero, Educação Física e Gênero, e pesquisa de campo, a qual contemplará observações e entrevistas em aulas de Educação Física, realizadas com alunos de 6º e 9º do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública, uma da rede municipal e uma rede privada de ensino da cidade de Bauru/SP.

Estão sendo estudados tanto os professores como os alunos na tentativa de identificar as motivações para a prática observada nos estágios, ou seja, a separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física, sendo o método de coleta de dados registro em diário de campo, onde a pesquisa é desenvolvida por meio de observação direta das atividades do grupo estudado e também entrevistas com docentes a fim de esclarecermos mais o assunto em estudo e captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo.

A pesquisa é composta por 200 crianças de ambos os sexos (100 participantes do sexo masculino e 100 participantes do feminino), com faixa etária entre 11 e 14 anos, sendo, 100 estudantes da rede pública estadual e 100 estudantes da rede privada de ensino, no município de Bauru, São Paulo.

Haverá por parte dos participantes informações sobre a pesquisa através de apresentação de termo de Consentimento Livre e Esclarecido, seguindo todos os parâmetros éticos exigidos, os pais ou responsáveis serão comunicados a autorizarem ou não, seu filho a participar do estudo, de maneira que conterão



dados no registro em diário de campo, entrevistas e imagens. Sendo assim o responsável confirma a participação da criança assinando o termo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com todo o embasamento teórico que buscamos e com o propósito da pesquisa, esperamos poder contribuir para chegarmos a uma educação física de qualidade, que busca a igualdade dentro e fora da sala de aula, para que todos respeitem uns aos outros, e de uma maneira que o professor consiga conduzir bem a aula sem nenhuma distinção de gênero.

Sendo assim vamos buscar também a exclusão de alunos por serem mais ou menos habilidosos, mostrando-os que aquele espaço é um local de aprendizagem em conjunto, e que o importante além de tudo é a interação, coletividade e companheirismo, para que um auxilie o outro no que tem dificuldade e amadureça com os limites que possuem, ou até mesmo com a limites dos amigos, superando-os a cada dia de aula.



ENSINO FUNDAMENTAL: ser aluno, ser criança no 1º ano

Paula Camila Argenti

e-mail: paulaargenti_rp@hotmail.com

UFSCar- Universidade Federal de São Carlos/GEPIFE

Marcia Cristina Argenti Perez

e-mail: marciacap@fclar.unesp.br

Unesp Faculdade de Ciências e Letras/GEPIFE

Com base no referencial teórico histórico cultural, a presente investigação tem como objetivo o desenvolvimento de uma análise teórica da política de ampliação do Ensino Fundamental, Lei nº 11274/2006 e suas implicações nos significados atribuídos à Infância nas salas do 1º ano..

A pesquisa objetiva concretizar a temática enfocando a análise das recentes publicações de órgãos oficiais, disponibilizadas no site do Ministério da Educação, acerca da Escola de 9 anos e de estudos acadêmico-científicos, sob a ótica do referencial histórico cultural e de alguns diálogos com a Sociologia da Infância, que destacam às especificidades da infância, cultura infantil e cultura escolar.

Historicamente, o Ensino Fundamental no Brasil valoriza o desenvolvimento do pensamento abstrato sem estar vinculado a situações concretas, direcionadas, na maioria das vezes, ao processo de alfabetização, no qual o conhecimento é tratado de forma fragmentada em áreas específicas.

No tocante ao currículo escolar, constatamos que a formação da criança nos anos iniciais do Ensino Fundamental está direcionada às práticas escolares em torno da alfabetização, com ênfase na aquisição da leitura e da escrita. Neste contexto, pensar a restrição das ações escolares com fins específicos à alfabetização, não evoca apenas uma tendência das práticas escolares, mas passa a ser também um apelo de outros segmentos da sociedade. Portanto, pensar a ampliação do ensino, como também refletir sobre a reorganização das propostas pedagógicas e a imprescindível adequação das práticas relacionadas às especificidades da infância passam a englobar os grandes desafios para a educação brasileira.

Vygotsky (1989) defende a brincadeira, do conjunto de atividades que a criança realiza, como a atividade que promove as mais significativas influências no desenvolvimento da personalidade infantil e em sua formação psíquica. Conceitualmente, do ponto de vista da corrente psicológica Histórico-Cultural, a atividade principal— não é a atividade que ocupa a maior parte do tempo da criança, mas aquela em que se desenvolve a origem das mudanças qualitativas na psique infantil, isto é, mudanças que a elevem para o pensamento abstrato, para o mundo das ideias.

De acordo com Perez (2012) desde o trabalho da história da infância, tendo como precursor Ariés (1975), as especificidades das crianças e das infâncias



vêm ganhando destaque nos estudos, sobretudo na emergente área da Sociologia da infância (SARMENTO, 2007; SIROTA, 2001). Para a autora, então, a necessidade de compreender as crianças como atores sociais, e a infância como categoria social produtora de cultura. Do contrário, pouco corroboramos para a construção de espaços, práticas e currículos que sejam coerentes com a categoria social da infância.

Para Lima (2008) é imprescindível que o professor conheça a criança pequena para que possa exercer plenamente seu papel de educador, o que inclui valorizar e reconhecer suas manifestações privilegiadas, com destaque para as atividades lúdicas. Ainda, conforme aponta Sarmento (2004), a ludicidade, a imaginação, as interações sociais e a repetição são eixos que estruturam as culturas infantis.

Perez (2012) aponta que a criança, por volta dos 6 anos, amplia seus interesses além do mundo infantil e dos objetos, estende as possibilidades de relações sociais, estabelece interações mais diversificadas com os adultos, compreende, paulatinamente, as atitudes e as várias formas de atividades humanas: trabalho, lazer, produção cultural e científica. O jogo e a brincadeira, nessa etapa, são formas de expressão e apropriação do mundo das relações, das atividades e dos papéis dos adultos.

Contudo é comum a concepção que atribui ao jogo e à brincadeira a finalidade de ser “passatempo”, “desgaste de energia excedente”, quando, para a criança, brincar é algo essencial para suas aprendizagens e desenvolvimento. Contatamos que as atividades lúdicas são entendidas como atividades supérfluas, e, como diria Dornelles (2005), atividades ocupacionais com menos *status* e menos importância, se comparadas com as demais. Se as atividades lúdicas, como o jogo e a brincadeira fazem parte das especificidades da infância, as dificuldades de considerá-las no processo educativo ocorrem como um desafio a ser enfrentado mais pelos adultos do que pelos educandos.

É válido, também, não podermos deixar de rever práticas escolares que tendam a uma “didatização” das atividades lúdicas, como bem lembra Wajscop (2001) ao tratar das situações de propostas pedagógicas que visam apenas à repetição de exercícios, focando, por exemplo, coordenação motora e auditiva por meio de brinquedos, desenhos mimeografados e músicas ritmadas. O que ocorre nessas atividades, segundo a autora, é que as crianças não têm oportunidade de decidir sequer os seus temas. O controle pertence totalmente ao adulto, que, por sua vez, garante que o conteúdo contido naquela atividade seja trabalhado unicamente em prol de um objetivo escolar predeterminado.

Claro que a questão não é emitir um posicionamento contra a alfabetização no primeiro ano, todavia é necessário o trabalho com múltiplas formas de linguagem e expressão, que devem constituir o currículo nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Como já sinalizamos, as especificidades da infância apontam para a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças.

No que concerne à vida das crianças na escola de Ensino Fundamental alguns estudiosos sinalizam que, ao longo da história da educação, há a cristalização



de um modo de ser criança no contexto escolar que a considera mais em sua dimensão –aluno– do que em suas especificidades infantis e lúdicas. As conclusões, ainda parciais, revelam que os anos iniciais do Ensino Fundamental direcionam práticas que reforçam um ideal de aluno, que é incorporado ao sistema social e escolar em suas relações com a organização escolar, com a cultura escolar, com os deveres e a relação formal com a aquisição dos conhecimentos.



CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA PARA O ENSINO DE LITERATURA

Juliana Pereira Rageteles Gomes
julianaprageteles@hotmail.com
Ana Carolina Galvão Marsiglia
PIBIC-UFES

Grupo de Pesquisa “Pedagogia histórico-crítica e educação escolar”
Núcleo de Educação Infantil (NEDI)
Universidade Federal do Espírito Santo

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Monteiro Lobato. Literatura infantil.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Não é possível pensar em práticas pedagógicas sem pensar nas correntes teóricas que embasam tais práticas. A busca em promover maiores reflexões sobre o trabalho pedagógico exercido pelos professores dentro das salas de aula, especialmente das escolas públicas brasileiras, vem sendo alvo de pesquisas de muitos estudiosos da área de educação em diversas perspectivas. A partir do referencial teórico da pedagogia histórico-crítica, destacam-se as produções do professor Dermeval Saviani (2008, 2009, 2010, 2011) e de outros pesquisadores que colaboram com a construção coletiva dessa proposição, como por exemplo: Arce e Martins (2007 e 2009); Baczinski (2011); Duarte (2006 e 2007); Duarte e Della Fonte (2010); Eidt (2009); Marsiglia (2011a, 2011b) Marsiglia e Batista (2012); Martins (2012); Martins e Duarte (2010); Mesquita (2010); Pasqualini (2006 e 2010); Silva Júnior (1994). A pedagogia histórico-crítica começa a tomar forma no final da década de 1970, lutando pela transformação da sociedade e acreditando que o papel da escola é propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado, pois só assim, os dominados poderiam superar o jugo de dominação. Dessa forma, entende-se que:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então,



dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2009, p. 50).

Nesse sentido, devemos destacar que a pedagogia histórico-crítica, valoriza o professor e o conhecimento sistematizado. Saviani entende que “[...] o trabalho pedagógico configura-se [...] como um processo de mediação que permite a passagem dos educandos de uma inserção acrítica e inintencional no âmbito da sociedade a uma inserção crítica e intencional” (SAVIANI, 2008, p. 130).

Assim, primeiramente salientamos que embora diversas obras venham contribuindo na direção do avanço e fortalecimento da pedagogia histórico-crítica, a dificuldade dos professores na transposição dessa teoria para a prática pedagógica, se relaciona a duas questões: “[...] a) dificuldade em entender a teoria e seus fundamentos histórico-filosóficos e b) como passar dessa teoria a um projeto de ensino-aprendizagem específico de um determinado conteúdo” (GASPARIN, 2002, p. 152).

Articulando-se especialmente com a questão de transposição da teoria para a prática pedagógica, é que delimitamos nosso estudo ao ensino de literatura. Nosso esforço nesse trabalho visa contribuir com diversos autores que vem defendendo uma perspectiva de educação escolar fundamentada na pedagogia histórico-crítica há mais de 30 anos, mas que ainda apresenta poucas experiências que se refletem na prática pedagógica, nas diferentes áreas de conhecimento. Portanto, o **objetivo** dessa pesquisa é explicitar a contribuição da pedagogia histórico-crítica para o ensino de literatura utilizando as obras infantis de Monteiro Lobato (2007a, 2007b, 2008, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b).

No caso da literatura, para pensarmos na prática pedagógica histórico-crítica, é preciso compreender a importância dos clássicos (em todas as áreas de conhecimento). Na articulação forma e conteúdo do ensino, Saviani (2011) entende que a forma está relacionada aos métodos, recursos e organização do ensino, considerando o aluno em processo de aprendizagem. Já o conteúdo, requer a identificação dos elementos fundamentais para a objetivação de cada indivíduo, que deve se apropriar do patrimônio cultural constituído pelo gênero humano. Esses são, por excelência, os conteúdos clássicos, aqueles mais humanizadores e que proporcionam ao indivíduo seu máximo desenvolvimento. Pela literatura, a aproximação com textos clássicos viabiliza a ascensão do indivíduo; lhe proporciona sair de sua cotidianidade pois produz a catarse estética (FERREIRA, 2012). Mas isso não pode ser alcançado com qualquer autor. É necessário que a literatura seja de qualidade, reconhecidamente relevante na escola e fora dela. No caso da literatura infantil, o nome brasileiro de maior importância é Monteiro Lobato. Nos importa, portanto, conhecer vida e obra desse autor, para assim poder discutir a contribuição de seus livros infantis para a formação de leitores na escola.

METODOLOGIA



Utilizamos para nossa investigação, fundamentação teórica proveniente dos autores da pedagogia histórico-crítica, sendo necessário o uso dos preceitos metodológicos do materialismo histórico dialético, que recomenda uma análise do fenômeno em sua essência e não uma análise meramente descritiva. De acordo com Kosik (apud PASQUALINI, 2010, p. 24), a compreensão do objeto implica a superação da pseudoconcreticidade em direção a concreticidade do fenômeno estudado. O pseudoconcreto trata da “[...] manifestação imediata e aparente do fenômeno, ou seja, sua manifestação empírica” (PASQUALINI, 2010, p. 24), pois o concreto “[...] só pode ser apreendido pelo pensamento como resultado de um processo de síntese, ou seja, é produto de um processo de análise de determinado fenômeno” (idem, ibidem).

Ao se atingir o concreto pensado, é possível organizar ações transformadoras, porque essas serão elaboradas a partir de uma compreensão profunda de suas articulações com a realidade. Assim, ao estudar a pedagogia histórico-crítica, sua formulação metodológica e sua aplicação ao ensino de literatura, será possível analisar de forma explicativa sua coerência com seus pressupostos e assim, atingir o concreto pensado. Como síntese, compreendendo suas determinações, é possível avançar na elaboração de propostas didáticas para a ação docente.

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo teórico-conceitual. A bibliografia inicial será composta pelas obras de Dermeval Saviani e pelas referências utilizadas por esse autor para a explicitação de suas ideias. Além disso, serão objeto de análise, à luz da pedagogia histórico-crítica, os livros infantis de Monteiro Lobato.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento pudemos avançar nas reflexões teóricas que aprofundam os conhecimentos sobre a pedagogia histórico-crítica e também discutir mais pormenorizadamente as pedagogias do “aprender a aprender”. Assim, podemos apontar que atualmente, encontramos hegemonicamente nas escolas teorias denominadas por Duarte (2006) como pedagogias do “aprender a aprender”. Para esse autor, essas teorias desvalorizam a transmissão do saber objetivo, diluem o papel da escola em transmitir esse saber e descaracterizam o papel do professor, negando o próprio ato de ensinar.

É inegável a divulgação e adesão a essas pedagogias que muitas vezes aparecem travestidas de outras roupagens (como por exemplo, a pedagogia das competências, pedagogia de projetos, teoria do professor reflexivo etc). Segundo Duarte (2006), esse ideário se tornou uma das referências da educação no Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e é amplamente utilizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) brasileiros. No caso desse último, podemos destacar que ao tratar do tipo de leitor que a escola deve formar, os PCN de Língua Portuguesa afirmam que:



Um leitor competente é alguém que, **por iniciativa própria**, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que **podem atender a uma necessidade sua**. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade (BRASIL, 1997, p. 41, grifo nosso).

Dessa forma, entende-se a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas emancipadoras, tendo em vista que o próprio documento que norteia o trabalho docente contribui para a desvalorização do trabalho educativo e esvaziamento dos conteúdos; colabora para a estagnação do indivíduo em sua realidade social, limitando seu processo de humanização. Como proposta para reversão desse quadro, a pedagogia histórico-crítica vem buscar superar a educação pautada no senso comum, **nas** práticas e **para** as práticas cotidianas, visando formar cidadãos verdadeiramente críticos de sua realidade podendo transformá-la.

A partir do que já foi alcançado, a pesquisa seguirá com o intuito de salientar a grande importância do ensino de literatura nas salas de aula e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos, enfatizando a utilização dos clássicos literários, especialmente da obra "Sítio do Picapau Amarelo". Para tal, abordaremos de forma detalhada a vida de Monteiro Lobato, considerado o maior autor de literatura infantil, reconhecido mundialmente por suas obras e as contribuições que essa leitura pode trazer aos alunos.

Dessa forma, esse trabalho contribuirá para a formação de leitores para além do que apontam os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN), valorizando o trabalho do professor e promovendo a emancipação do aluno de sua cotidianidade, superando o espontaneísmo pedagógico vigente na maioria das salas de aula no Brasil e garantindo que todos, sem exceção, possam se apropriar dos conteúdos essenciais para sua formação, pois acreditamos que a apropriação das conquistas universais humanas é direito de todo indivíduo e que, portanto, todo aluno, deve ter acesso aos conhecimentos elaborados pela humanidade, constituindo assim, sua própria humanidade.



AS EXPERIÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR: PERCEPÇÕES, CONCEPÇÕES E PROCEDIMENTOS DAS HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS

Maria Luiza Mariano¹
Alessandra Turini Bolsoni-Silva²

RESUMO

No contexto escolar encontramos atores de diferentes níveis e todos desempenham papéis importantes para o processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que a formação dos alunos é uma tarefa que a escola e os responsáveis pelos alunos compartilham e na qual devem ser parceiros. Este trabalho apresenta dados de professoras do Ensino Fundamental, analisando o conhecimento do professor no processo de interação com a família e informações a respeito do próprio aluno. O instrumento utilizado foi um roteiro de entrevista semi-estruturado caracterizado como “Perguntas Complementar” a partir do instrumento: *Roteiro de entrevista sobre habilidades sociais educativas para professores (RE-HSE-Pr)*, aplicado a dezesseis professoras da rede municipal, de uma cidade do interior do estado de São Paulo. Em que avaliaram o comportamento de 32 alunos divididos em dois grupos apontados pelas professoras: crianças que apresentavam problemas de comportamento e crianças que não apresentavam tais comportamentos. Abordando temas como: conhecimento do aluno, contato escola-família e concepções sobre “bons e maus comportamentos”. Este estudo apresenta um fragmento dos resultados da pesquisa intitulada: “Análise de Práticas de Professores na interação com alunos com e sem problemas de Comportamento”. Os resultados encontrados foram que a escola mantém maior contato com a família dos alunos que apresentam problemas de comportamento e alguns apontamentos de conflitos diante desse quadro. As concepções de “bom aluno” refletem-se as do “mau aluno”, para o qual são encontradas descrições explícitas de que um é o oposto do outro, em que é identificada como a primeira característica a disciplina.

Palavras-chave: Interação escola-família. Concepção de comportamento. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

In the school context we find different levels and actors all play important roles in the teaching-learning process. We know that the education of students is a task that school officials and students share and which should be partners. This paper presents data of elementary school teachers, analyzing the knowledge of the teacher in the process of interaction with family and information about the



student himself. The instrument used was a semi-structured interview structured characterized as "Supplemental Questions" from the instrument: Roadmap interview about social skills for teachers (RE-HSE-Pr), applied to sixteen teachers in the municipal, of a city in the state of São Paulo. In evaluating the behavior of 32 students divided into two groups mentioned by the teachers: children who had behavior problems and children who did not show such behavior. Covering topics such as: knowledge of the student, school-family contact and conceptions about "good and bad behaviors." This study presents a fragment of the search results intitulada: "Analysis of Practice in Teacher interaction with students with and without behavior problems." The results were that the school has more contact with the family of the students who have behavior problems and some notes of conflicts facing this situation. The concepts of "good student" reflected the "bad student," to which are found descriptions of explicit one is the opposite of the other, it is identified as the first characteristic discipline.

Keywords: school-family interaction. Design of behavior. Elementary School.

¹ Mestre em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem da faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.

² Docente do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem da Faculdade de Ciências/ UNESP-Bauru.



A IMPLICAÇÃO DA “NÃO AULA” DA EDUCAÇÃO FÍSICA DE ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA ESTADUAL DE BAURU-SP.

Débora Pignataro Fumes¹¹⁹
Bárbara Pignataro. Fumes¹²⁰
Luciene Ferreira da Silva¹²¹

RESUMO

Segundo Darido (2012), é dever da Educação Física escolar, introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, fazendo com que ele seja capaz de produzir, reproduzir e transformar tais elementos e que a utilizem para se desenvolver sócio culturalmente e promover uma melhor qualidade de vida.

Observando, hoje, a prática pedagógica do professor de Educação Física, nota-se que a maioria deles não dá o devido direcionamento à inserção dos alunos na cultura corporal de movimento. Tais práticas pedagógicas são, na maior parte das vezes, resumidas na distribuição de materiais aos alunos, deixando que eles próprios escolham as atividades a serem realizadas e dessa maneira o professor acaba se tornando um mero espectador das aulas. Esse tipo de “não aula” é conhecido como “Rola-bola”. (Machado et AL, 2010).

Nessa prática, os alunos ficam limitados no seu desenvolvimento educacional e não inseridos na diversidade da cultura corporal de movimento. Para as meninas, as consequências acabam sendo piores, pois, muitas vezes não participam das atividades, haja vista a cultura de movimento ser neste período histórico mais intensa entre os meninos, inclusive por conta da falta de desenvolvimento dessa cultura nas aulas de Educação Física. Partindo dessa problemática, o objetivo da pesquisa foi identificar o porque da não-aula de educação física em uma escola estadual de Bauru – SP, suas implicações na formação dos alunos e conhecer o olhar dos alunos.sobre a Educação Física a partir da realidade que vivem.

Metodologicamente foi utilizada a pesquisa bibliográfica e também a pesquisa de campo na qual se observou as aulas de dois professores de educação física, que aceitaram participar da pesquisa através de um termo de consentimento livre e esclarecido. A pesquisa também contou com um questionário aberto direcionado aos alunos, responderam o questionário cinquenta e cinco alunos de onze a treze anos.

¹¹⁹ Discente do curso de Pós Graduação em Educação Física Escolar– UFSCar – Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Lazer – Educação – FC/UNESP - deborafumes@hotmail.com

¹²⁰ Discente do curso de Pós Graduação em Educação Física Escolar– UFSCar–bah_fumes@hotmail.com

¹²¹ Doutora em Educação Física, Departamento de Educação – UNESP - Grupo de Estudos do Lazer – GPL – UNIMEP – Grupo de Estudos em Preparação Profissional – GEPEFFE – UNICAMP – Núcleo de Estudos em Preparação Profissional em Educação Física – NEPEF – UNESP - Luciene@fc.unesp.br e lucienbtos@ig.com.br



De acordo com as respostas dos alunos, pudemos verificar que durante as aulas, a maioria dos meninos costuma praticar o futsal e muitas meninas responderam ficar “sentadas”, ouvindo música ou observando os meninos jogarem. Algumas jogando vôlei informalmente.

As observações das aulas nos permitiu-nos comprovar o que Betti (2009) escreveu cujos professores estão despreparados e desmotivados e os alunos ficam abandonados e restritos às práticas do futebol. Também destacamos que a gestão da escola falha no processo de acompanhamento, desenvolvimento profissional.

A consequência desse modelo de aula que não é aula é que os alunos acabam sendo, na maior parte dos casos, incapazes de identificar algo que gostariam de aprender, fato esse observado pela resposta de dezenove alunos na questão “o que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física?” sendo “Nada” e/ou “Não sei”. Mas ainda sim, E apareceram respostas tais quais: “Surfar”, “Dança”, “Jiu-Jitsu”, “Basquete”, “Outros esportes”, “Futebol”, “Vôlei”, o que mostra que ainda existem interesses e anseios em aprender algo novo que nem é tão novo.

ABSTRACT

According Darido (2012), it is the duty of Physical Education, introduce and integrate the student body culture in motion, causing it to be able to produce, reproduce and transform such elements and to use it to develop and promote a culturally partner better quality of life.

Watching today, the pedagogical practice of physical education teacher, noticed that most of them do not give proper direction to the insertion of the students in the culture of body movement. Such pedagogical practices are, in most cases, summarized in the distribution of materials to students, letting them choose their own activities to be performed and in this way the teacher turns out to be a mere spectator of the classes. This kind of "non-classroom" is known as the "Rolls-ball." (Machado et AL, 2010).

In this practice, students are limited in their educational development and not part of the diversity of the culture of body movement. For girls, the consequences end up being worse because often do not participate in activities, given the culture of this historical period movement be stronger among boys, including due to the lack of development of this crop in Physical Education classes. On that issue, the research objective was to identify because of the non-physical education class in a state school in Bauru - SP, Implications for training of students and meet the gaze of alunos.sobre Physical Education from the reality that live.

Methodologically we used the literature and also field research in which we observed the classes of two physical education teachers who agreed to participate through a term of informed consent. The survey also included an



open questionnaire directed to students answered the questionnaire fifty-five students from eleven to thirteen.

According to the students' responses, we observed that during class, most boys usually play futsal and answered many girls get "seated", listening to music or watching the boys play. Some playing volleyball informally.

The observations in the classes allowed us to prove that Betti (2009) wrote whose teachers are unprepared and unmotivated students and are restricted to the abandoned and soccer practices. We also highlight that the choice of management failure in the monitoring process, professional development.

The consequence of this model class that is not classroom is that students end up being, in most cases, unable to identify something they would like to learn, a fact noted by nineteen students answer the question "what would you like to learn in Physical Education classes?" and "Nothing" and "or" do not know ". But still, And there appeared responses such as: "Surfing", "Dance", "Jiu-Jitsu", "Basketball", "Other sports", "Football", "Volleyball", which shows that there are still concerns and anxieties to learn something new that is not so new .



PREVENÇÃO DE QUEIMADURAS INFANTIS: ação educativa no ensino fundamental

Sandra Regina Gimenez-Paschoal¹²²
Marina de Oliveira Migotto
Karina Menezes Zákha Guerra
Isabella Karin Yui

RESUMO

As queimaduras infantis permanecem causando mortes e morbidades, dentre elas dificuldades escolares e de comunicação. A despeito de serem previsíveis e preveníveis e os Ministérios da Educação e da Saúde preconizarem atuação educativa preventiva nas escolas, esta ainda ocorre de forma incipiente. O objetivo desse trabalho foi realizar e avaliar ação educativa sobre prevenção de queimaduras infantis no ensino fundamental. Participaram 495 alunos, 51% do sexo masculino, com idade entre 7 e 10 anos, que frequentavam em 2012 o terceiro ano do ensino fundamental de três escolas da rede municipal de uma cidade do interior do Estado de São Paulo de aproximadamente 220 mil habitantes. Utilizou-se termo de consentimento para o professor e folheto avaliativo para alunos, com desenhos de situações que envolviam a presença de adultos e de crianças próximas de painéis, de tomadas elétricas e de fogos de artifícios, para os alunos ligarem a desenhos indicando “certo”, “errado” e “não sei”. Foi realizada ação educativa com um teatro de fantoches para ilustrar e explicar situações mais protetoras e mais perigosas para queimaduras infantis. O folheto avaliativo foi aplicado antes e depois do teatro. Verificou-se que houve aumento do percentual de respostas corretas para todas as respostas. Destacou-se para as situações de risco “Painel com cabo para fora (sobre o fogão)”, que passou de 81% no pré para 93% no pós. Sobressaiu-se para as situações de proteção “Painel com cabo para dentro (sobre o fogão)” que passou de 64% no pré para 78,9% no pós. A resposta “Não sei” para uma situação de risco manteve-se no percentual de 08% e em todas as demais situações houve redução de até 4,8%. Concluiu-se que a ação educativa favoreceu a ampliação de conhecimentos prévios que eles tinham sobre acidentes com queimaduras, aumentando o percentual das respostas corretas e contribuindo para a identificação de situações de risco e de proteção.

Palavras-chave. Ação educativa. Queimaduras. Ensino fundamental.

¹²² Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília – SP, Departamento de Fonoaudiologia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Programa de Pós-Graduação em Fonoaudiologia. Agências de Fomento: PROEX - Pró-Reitoria de Extensão Universitária da UNESP, Fundo de Pesquisa da UNESP-FFC-Marília e FUNDUNESP – Fundação para o desenvolvimento da UNESP. E-mail para contato: sandragp@marilia.unesp.br.



ABSTRACT

Children's Burns remain causing deaths and morbidities, including school and communication difficulties. Despite being preventable and predictable and the ministries of education and health preventive educational activities in schools engage in, this still occurs so early. The objective of this work was to carry out and evaluate educational action on prevention of burns in children's elementary school. 495 students took part, 51 males, aged between 7 and 10 years, attending in 2012 the third year of elementary school, three city schools of a city in the State of São Paulo, approximately 220 000 inhabitants. Consent form was used for the teacher and student evaluation, brochure with drawings of situations involving the presence of adults and children near pans, electrical outlets and Fireworks, for students to connect to drawings indicating "right", "wrong" and "I don't know". Educational action was carried out with a puppet theater to illustrate and explain protective situations and more dangerous for children's Burns. The evaluation sheet was applied before and after the theatre. It was found that there was an increase of the percentage of correct answers for all the answers. He excelled for the situations of risk "Pot with handle out (over the stove)", which went from 81 in pre to 93 in the post. Excelled themselves for protection "Pan with handle inside (on the stove) "from pre 64 to 78,9 in the post. The ' don't know ' response to a situation of risk remained in the percentage of 08 and in all other situations there was a reduction of up to 4,8. It was concluded that the educational action favored the extension of previous knowledge that they had on accidents with burns, increasing the percentage of correct answers and contributing to the identification of risk situations and protection.

Keywords: Educative action. Burns. Elementary school.



INFLUÊNCIAS MIDIÁTICAS: um estudo de caso em um projeto de lazer, dança - educação na educação infantil

Katyucia Cardoso Veraldo¹²³
Patrícia Mendes Caldeira¹²⁴
Luciene Ferreira da Silva¹²⁵

RESUMO

Este trabalho de pesquisa partiu das observações feitas no decorrer do projeto de extensão, Lazer, Dança e Educação, destinado a investigar se e como era realizado o ensino da dança na Educação Infantil. Também se propôs o ensino da dança como uma prática lúdica e prazerosa. O projeto aconteceu durante dois anos em uma creche na cidade de Bauru- SP, atendendo a oitenta e três crianças da faixa etária de dois a cinco anos de idade. A dança é uma prática sociocultural que pode ser utilizada na Educação Física e que deve ser desenvolvida, pois conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) faz parte do conteúdo da Educação Física, as Atividades Rítmicas e Expressivas: “Aspectos histórico-sociais das danças”; “Construção do movimento expressivo e rítmico” e “Danças populares, manifestações culturais e desenhos coreográficos.” (BRASIL, 1997, p. 98). No decorrer do desenvolvimento do projeto de pesquisa e extensão verificamos que as crianças dançavam e também cantavam músicas em sua grande maioria veiculadas predominantemente pela mídia, algumas delas inadequadas para sua fase de desenvolvimento. Contudo, a partir das observações foi verificada a necessidade de um estudo mais aprofundado sobre o tema apresentado. Nesta pesquisa o intuito foi então o de investigar a influência que a mídia exerceu sobre as crianças, seus efeitos negativos e ou positivos. Através do referencial teórico e da pesquisa de campo, constatamos que as crianças não estavam preparadas para receber as mensagens embutidas nas músicas e também nas gestualidades (dança) que eram sugeridas por elas, pois tinham apelo sexual marcante e podiam despertar a sexualidade precoce na criança impedindo e ou interferindo no seu desenvolvimento social e afetivo. As crianças tinham acesso à cultura de massa, antes de ter acesso à Educação Infantil e eram oriundas de famílias fruto de configurações familiares nas quais os membros estão cada vez mais distantes das crianças. A televisão e os meios de comunicação e internet tem “disputado” com a família e com a escola

¹²³ Licencianda em Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – FC/UNESP, Departamento de Educação Física, membro do GEPL, katycveraldo@hotmail.com

¹²⁴ Professora de Educação Física, membro do GEPL, patriciamc_paty@hotmail.com
Doutora em Educação Física, Departamento de Educação – UNESP - Grupo de Estudos do Lazer – GPL – UNIMEP – Grupo de Estudos em Preparação Profissional – GEPEFFE – UNICAMP – Núcleo de Estudos em Preparação Profissional em Educação Física – NEPEF – UNESP - Luciene@fc.unesp.br e lucienbtos@ig.com.br



a formação educacional. Os conteúdos das mensagens midiáticas não atendem as expectativas educacionais, mas sim a lógica sócioeconômica e política sustentada no capitalismo e neoliberalismo. O ambiente escolar perde a perspectiva de ser um espaço de reflexão e não de mero reflexo da sociedade. Há consenso entre os professores da escola pesquisada que a mídia atua de forma negativa no desenvolvimento educacional dos alunos, mas pouco fazem para mudar esta realidade. A escola não pode ignorar os meios de comunicação em massa e a cultura corporal que ela retrata. Os professores juntamente com os alunos devem analisar esses “conhecimentos” advindos da sociedade para efetiva compreensão da realidade na qual estão inseridos. Não se trata aqui logicamente de defender a indústria cultural e os meios de comunicação em massa, mas sim de abordá-los enquanto objetos de estudos, considerando a história, a cultura, a linguagem e o modo da criança se relacionar com as pessoas e com o mundo. Neste universo que as novas gerações socializam-se e incorporam a cultura corporal de movimento. (BETTI, 2003, p. 98). A escola tem sido omissa deixando de discutir e contextualizar esses conteúdos, não trabalhando os diversos tipos de dança presentes na cultura do Brasil e negando a dança e a cultura veiculadas pela mídia sem dela tirar proveito.

Palavras-chave: Educação. Dança. Mídia.

ABSTRACT

This research came from observations made during the project extension, Recreation, Dance and Education, to investigate whether and how it was accomplished teaching dance in Education Child. It also proposed the teaching of dance as a fun and pleasurable practice. The project took place over two years at a nursery in the city of Bauru, SP, given to eighty-three children aged from two to five years old. Dance is a sociocultural practice that can be used in physical education and should be developed, because according to the National Curriculum Parameters - NCP (1997) is part of the content of Physical Education, the Rhythmic Activities and Expressive: "historical and social aspects of dances "," Construction of expressive movement and rhythmic "and" Dances popular, cultural and choreographic drawings. "(BRAZIL, 1997, p. 98). During the development of the research project and found that extent the children danced and also sang songs mostly borne predominantly by the media, some of them unsuitable for its development phase. However, from observations verified the need for further study on the topic presented. In this study the aim was then to investigate the influence that the media has had on the children, or their negative and positive. Through theoretical and field research, we found that children were not prepared to receive the messages embedded in music and also in gestures (dance) that were suggested by them, for they had sex appeal and striking could arouse sexuality in early child and



preventing or interfering with their social and emotional development. The children had access to mass culture, before having access to early childhood education and were from families fruit of settings in which family members are increasingly distant from children. Television and the media and internet has "played" with family and school educational training. The content of media messages do not meet educational expectations, but the logic socioeconomic and political sustained in capitalism and neoliberalism. The school environment loses the prospect of being a space for reflection, not mere reflection of society. There is consensus among school teachers surveyed that the media acts negatively on the educational development of students, but do little to change this reality. The school can not ignore the mass media and body culture it portrays. Teachers with students must analyze these "knowledge" coming from the society for effective understanding of the reality in which they live. This is not logically defend the cultural industry and the mass media, but to approach them as objects of study, considering the history, culture, language and way of relating to children and people with world. In this universe that new generations socialize and incorporate the culture of body movement. (BETTI, 2003, p. 98). The school has been silent leaving to discuss and contextualize these contents, not working the various types of dance present in the culture of Brazil and denying dance and culture in the media without taking advantage of it.



CONSIDERAÇÕES ACERCA DA LEITURA E DO LETRAMENTO

Danilo Morais Lima

Danilomorais-31@hotmail.com

PG-UEMS DS CAPES

Estela Natalina Mantovani Bertoletti

Estelanmb@gmail.com

PG-UEMS

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Este trabalho procura, de maneira concisa, evidenciar algumas considerações acerca da leitura, prática social que tem se constituído num objeto de muitas investigações científicas, especialmente dos estudos do letramento. Por meio do entendimento de que a alfabetização e o letramento são processos completos e não polarizados, propomos algumas reflexões acerca das práticas sociais da língua escrita, enfatizando o texto como unidade significativa, responsável pela materialização dos usos efetivos da tecnologia da escrita nas diversas situações requeridas no meio social, o que implica ser letrado.

Não se busca, então, esgotar as discussões acerca da “crise da leitura”, bem como do letramento, visto que são fenômenos complexos e multifacetados, que demandam muita cautela ao serem tratados. Numa perspectiva dos estudos do letramento, o professor é um agente de vital importância para propiciar atividades de ensino- aprendizagem que perpassam a aquisição inicial do código escrito e exigem do discente a percepção da linguagem enquanto fenômeno sócio-histórico.

Neste caso, a formação continuada do docente é instrumento colaborativo para o redimensionamento das práticas que envolvem a língua escrita no âmbito educacional. Este é, sem dúvida, um passo importante para o repensar da leitura na escola, uma das motivações desta pesquisa, a qual possui cunho bibliográfico.

A preocupação com a temática da leitura acentuou-se no final dos anos de 1970, tornando-se a tônica das reflexões de livros, revistas especializadas e eventos científicos. No cenário educacional brasileiro, convencionou-se chamar tal problema de “a crise da leitura”.

A “crise” a que a expressão acima se refere continua sendo alvo de investigações de uma gama de estudiosos. Suassuna (1995 p.43), ao empreender uma análise acerca deste problema, assevera que é: “uma situação linguístico- pedagógica que inspira cuidados”.

Em meados dos anos de 1980, a “linguística do discurso” (para simplificar as diversas correntes que foram se difundindo) fez vir à tona a proposta de que o texto (em sua íntegra) constitui substancialmente a unidade



significativa da língua. Dessa maneira, deve-se considerar a funcionalidade da língua, bem como incluir em um plano de igualdade a linguagem oral e a escrita, todos os gêneros discursivos.

Apesar da ênfase atribuída à leitura, nos últimos anos, esta se constitui num assunto cercado por equívocos teórico-metodológicos. A intenção precípua deste texto é, portanto, por meio de uma discussão concisa, apresentar algumas considerações acerca das relações existentes entre o letramento escolar e a leitura, enquanto prática discursiva, o que implica não perder de vista de que se trata de fenômenos variados, heterogêneos e multifacetados.

METODOLOGIA

A partir de conceitos e ideias oriundos dos estudos sobre letramento, este trabalho, que possui um formato bibliográfico, recorre a estudiosos que se debruçam sobre questões respeitantes às relações existentes entre leitura e letramento.

Esta investigação é parte integrante de um trabalho de dimensão mais aprofundada, desenvolvido junto a um programa de pós-graduação, em nível de mestrado.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Além de ser um ato político, a leitura é uma prática social, caracterizada por fatores histórico-sociais. Sobre o leitor, Britto (2003, p. 90) afirma que:

[...] será leitor aquele indivíduo que, além da alfabetização e de um domínio pragmático do código escrito, manipule com relativa frequência, por razões de sua inserção social, os valores, sistemas de referência e processos de significação autorizados pelo discurso da escrita, goste ou não de romance, tenha ou não prazer de ler.

Na perspectiva de autores como Bakhtin (2003), ler propicia agir no mundo por meio de um elemento, essencialmente, humano – a linguagem, que é um processo sócio-histórico. Kleiman (2006a, p. 25), analisando leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio, ressalta que:

[...] A perspectiva de linguagem que orienta o trabalho escolar não é, então, mera questão teórica. Uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade de dois sujeitos sociais de criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora. Essa característica da linguagem aponta para a questão constitutiva da capacidade de usar a



linguagem: essa capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade. É a característica inalienável da língua que é ato ativo, que se “confunde com uma tomada de posição ativa a propósito do que é dito e compreendido”. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 1981, p. 99).

Ancorando-se numa perspectiva discursiva, defendida por Bakhtin; Volochinov ([1929] 1981, p. 99), Kleiman (2006) advoga, ainda, que as respostas dadas por discentes a tarefas escolares são relacionadas à situação em que se encontram de suas capacidades específicas, da análise que empreendem a essa situação. Isso envolve, portanto, respostas ativas. É preciso, no entanto, não perder de vista que uma atuação bem-sucedida nas instituições escolares requer o conhecimento das práticas específicas dessas instituições, concretizadas ou atualizadas, nos eventos, que são sempre discursos, envolvendo usos da linguagem mediada pelos gêneros discursivos.

No processo de leitura, faz-se necessário perpassar os limites do já conhecido, o que implica conhecimentos que ultrapassam o linguístico, imersos na própria história do leitor e nas referências que o texto sempre faz a outros. Geraldi (2010, p. 104) afirma que:

[...] Como nenhum texto é uma palavra adâmica, pronunciada pela primeira vez, e como nenhum leitor, vem ao texto desvestido de sua história, o processo de leitura de um texto opera:

- 1 – com conhecimentos que vão além do linguístico;
- 2 – com muitos outros textos, que dão ao texto um contexto;
- 3 – com condições concretas da leitura que, incluem desde condições materiais de leitura, como, por exemplo, a relação professor/aluno.

Mesmo num tempo, permeado por uma ciência pluricentrista, a língua materna continua sendo o mais relevante meio de acesso ao patrimônio cultural de que o discente deverá apropriar-se para construir seu lugar no mundo de modo crítico, responsável e solidário. Neste, contexto, a leitura é instrumento imprescindível à consecução desse propósito. A respeito da aprendizagem da leitura, Osake (1984, p. 149) destaca que:

[...] Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um novo código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade. Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que a oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita que [...] não é o simples registro das manifestações orais, já que ele institui, para os falantes de uma mesma



comunidade, territórios privilegiados, muitas vezes, ocultos sob a forma de enigmas, documentos esotéricos, a cujo acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação.

Muitos estudos acerca da escrita evidenciam que fazer uso dela implica formas peculiares e organização do pensamento, da cognição, bem como de fatores sócio - históricos, culturais, Tratar da língua escrita ou como sugere Soares (2006) do alfabetismo, conjunto de comportamentos que se caracterizam por sua variedade e complexidade, é algo passível de uma multiplicidade de facetas. Para tanto, enumera diversas possibilidades de perspectivas de análise desse fenômeno: perspectiva histórica, antropológica, psicológica e psicolinguística, sociolinguísticas, linguística, discursiva, textual, literária educacional ou pedagógica e política. Ademais, Soares (2006, p. 38) enfatiza que:

[...] a diversidade de suas relações com a sociedade e a cultura levam a concluir não só que é impossível formular um conceito genérico e universal desse fenômeno, como também que são inúmeras as perspectivas teóricas e metodológicas de acordo com as quais se pode analisar esse fenômeno.

Soares (2008) defende, entretanto, que ao verbo ler seja dado um complemento, bem como advoga que a leitura é um processo complexo e multifacetado. Soares (2008, p. 30) afirma a este respeito que:

[...] Ler, verbo transitivo, é um processo complexo e multifacetado: depende de natureza do tipo, do gênero daquilo que se lê, e depende do objetivo que se tem ao ler. Não se lê um editorial de jornal da mesma maneira e com os mesmos objetivos com que se lê a crônica de Veríssimo no mesmo jornal; não se lê um poema de Drummond da mesma maneira e com os mesmos objetivos, com que se lê a entrevista do político; não se lê um manual de instalação de um aparelho com os mesmos objetivos com que se lê o último livro de Saramago. Só para dar alguns poucos exemplos.

O professor de língua portuguesa não deve dar o mesmo tratamento a todos os textos, utilizando-se de critérios afins. Cada texto possui especificidades que lhe são inerentes: não é possível dar a uma notícia o mesmo tratamento que se dá a uma crônica. É preciso ter em mente que as condições de produção, os papéis assumidos pelos interlocutores, os efeitos de sentido, os suportes, as intenções são, em sua essência, diferentes.

No detalhamento daquilo que confere ao texto singularidade, Mortatti (1999), elenca os aspectos constitutivos de uma configuração textual, a saber:



as opções temático - conteúdos (o quê?) e estruturais – formais (como?) projetadas por um determinado autor (quem?), que se apresenta como sujeito de um discurso produzido de um determinado ponto de vista e um lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?) movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?) e visando a determinado tipo de leitor previsto (para quem?), assim como a circulação, utilização e repercussão logradas pelo projeto do autor ao longo da história (de leitura) do texto.

Nota-se, assim, que, na sua constituição, o texto necessita apresentar caracteres capazes de torná-lo uma configuração textual, com atributos temático - estruturais, formais, um produtor, que é um sujeito ocupante de um lugar social, possuidor de necessidades e fins previamente definidos e que, inserido num momento histórico, busca atingir um leitor previsto.

As atividades de ensino-aprendizagem devem eleger como unidade básica a diversidade textual, visto que, evidenciando as especificidades que as configurações textuais possuem, pode-se propiciar ao leitor uma crescente autonomia. Mortatti (1995, p 39), embora enfatizando o trabalho com o texto literário, advoga que:

[...] a diversidade de configurações textuais deve ser o eixo em torno do qual se organizam as relações de ensino aprendizagem, desde a alfabetização até o final do 2º grau. O que mudam são as situações sempre irrepetíveis de interação que ocorrem com cada grupo de alunos e de acordo com as quais se planejam atividades específicas. Para um trabalho desse tipo, a leitura de uma diversidade de configurações textuais permite a crescente autonomia do leitor, em virtude do conhecimento de opções e da desautomatização do modelo padronizado; ao passo que a ênfase no texto literário, além da ampliação desse conhecimento, propicia experiências únicas de fruição estética.

A escolarização da língua escrita necessita ser um ato dialógico, visto que deve configurar-se na linguagem. Assim, por meio de uma ação didático-discursiva do docente, agente de letramento, é possível despertar no aprendiz motivação para se integrar no mundo global e o entendimento claro de que a leitura e escrita são instrumentos imprescindível para tanto. As concepções teórico-metodológicas, adotadas pelo professor precisam evidenciar como as atividades privilegiam ou não os usos efetivos da linguagem no meio social. Sobre a perspectiva de linguagem norteadora do trabalho escolar, Kleiman (2006a, p. 25) esclarece que:

[...] não é a mera questão teórica uma concepção de linguagem como interação entre sujeitos em sociedade (sociointeracionista) implica uma crença na capacidade dos sujeitos sociais em criar ou construir contextos (construcionista), de forma sempre renovada, inovadora.



Essa característica da linguagem aponta para a questão construtivista da capacidade de criação de contextos, de contextualizar, não seríamos capazes de agir em sociedade.

A linguagem é um instrumento pelo qual o ser humano consegue expressar-se, defender ideias, enfim interagir com o outro. Por esse motivo, cabe à escola proporcionar o maior número de situações em que o aprendiz as utilize de forma significativa, garantindo-lhe os conhecimentos necessários para que possa participar plenamente da sociedade. É por intermédio do uso eficaz da linguagem que o indivíduo poderá exercer a sua cidadania.

O termo letramento possui flutuação de sentidos, visto que são atribuídos a ele variados conceitos que, embora caracterizados por uma forte correlação, supõem objetos distintos e possibilidades diversas de abordagem. Soares (2003, p. 91) sintetiza o que vem a ser letramento, elencando algumas situações que requerem o uso efetivo da língua escrita:

[...] Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos- para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse, entre outros; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos, ao escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor.

Uma concepção de linguagem como lugar de interação demanda a organização do ensino, a partir das práticas fundamentais defendidas por tal concepção. Dentre elas, a escolha do texto como unidade fundamental do ensino de língua portuguesa, utilizando-o não como um simples instrumento de comunicação.

A escola é, fundamentalmente, uma agência fomentadora do letramento. O professor, por sua vez, constitui-se num agente responsável por inserir discentes nas práticas de letramento no âmbito escolar ou, conforme expressão sugerida por Kleiman (2006b, p. 82), um agente de letramento, que pode ser concebido como:

[...] Um agente social é um mobilizador dos sistemas de conhecimento pertinentes, dos recursos, das capacidades dos membros da comunidade: no caso da escola, seria um promotor das capacidades e recursos de seus alunos



e suas redes comunicativas para que participem das práticas sociais de letramento, as práticas de uso da escrita situadas, das diversas instituições.

O compromisso da escola com as práticas sociais e culturalmente significativas não pode furtar-se aos saberes diversos que, em grande parte, são materializados no cotidiano escolar, o que acontece por intermédio da ação docente. Acerca dessa questão, Santos (2008, p. 93) advoga a relevância de uma formação contínua do professor, visto que:

[...] O ensino da diversidade de saberes, por sua vez, requer uma formação continuada, visando à pesquisa e à experimentação de rotinas pedagógicas, levando em conta o enfoque do letramento escolar sócio culturalmente situado, visando ao fortalecimento das práticas docentes e do alfabetizador como o agente de letramento, sem dúvida, o mais importante na escola e na comunidade.

A formação continuada, além propiciar uma melhor instrumentalização docente quanto às inovações pedagógicas, deve fomentar a prática de pesquisa, no que se refere ao letramento, visto que não há outro agente que melhor operacionalize as práticas e os eventos de letramento que o professor.

Conceber o texto, discursivamente, como objeto de comunicação que comporta vários tipos de linguagem e não como um objeto essencialmente linguístico é um passo importante para o repensar da importância da leitura no âmbito educacional.



**TRABALHANDO AS DIFERENÇAS, COMBATENDO O PRECONCEITO:
experiência pedagógica na implementação da Lei 10.639/03.**

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
Universidade Federal de Mato Grosso
nilvacimagalhaes@gmail.com

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto de intervenção denominado “Trabalhando as diferenças, combatendo o preconceito” desenvolvido em uma escola pública de Cuiabá nos anos de 2007-2010. Teve como objetivo implementar a Lei 10.639/03, que torna obrigatório a inclusão da História da África e da cultura afro brasileira no currículo escolar. O trabalho foi desenvolvido com professores e alunos da Educação infantil ao ensino fundamental I e II. Após a realização deste trabalho percebeu-se sensibilização e mudança de comportamento dos alunos frente às relações interpessoais no âmbito escolar e respeito às diferenças, como também uma nova postura dos professores em relação a sua prática pedagógica e ao tratamento dispensado aos alunos. Concluiu-se que a formação continuada contribui de forma significativa na proposição de práticas pedagógicas diferenciadas, como também há uma necessidade de alinhamento de esforços das esferas públicas no monitoramento da efetividade referida lei no sistema de ensino, como forma de promover uma maior discussão e enfrentamento ao preconceito e a discriminação no espaço escolar.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Escola. Prática pedagógica.



CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO FORMAL NO COMBATE À DENGUE EM ESCOLAS DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE CRICIÚMA - SC

Maiara Pereira
maiarapereira35@yahoo.com.br
Maristela Gonçalves Giassi
mgi@unesp.net

Universidade do Extremo Sul Catarinense

Palavras-chave: Educação. Saúde. Dengue.

Introdução e objetivos

Dengue é uma doença infecciosa causada por um arbovírus, pertencente ao gênero *Flavivirus*, transmitido pela fêmea do mosquito *Aedes aegypti*. O mosquito gosta de calor, proliferando-se em áreas tropicais e subtropicais. Como o Brasil possui clima subtropical, esse fator leva-o desenvolver-se com extrema facilidade, gerando assim, a constante preocupação com esse mosquito que tem causado muitas mortes ao longo dos anos. Por ser uma doença viral está sujeito a mutações, atualmente circulam no mundo quatro sorotipos do vírus da dengue, DENV-1, DENV-2, DENV-3 e o DENV-4. Segundo GUILARDE et al. (2008) ambos os sorotipos podem transmitir todas as complicações da dengue: a assintomática, a dengue clássica e a febre hemorrágica da dengue, sendo a última complicação mais preocupante, pois leva o infectado a óbito. Atualmente a dengue é considerada a segunda mais importante doença transmitida por vetor no mundo, conforme Barreto e Teixeira (2008) no Brasil o vírus circula desde 1846 desta data em diante foram relatadas grandes epidemias no país principalmente nas regiões de clima quente, isso não significa que o mosquito não se adaptará aos outros climas brasileiros, pois o vetor é antropofílico, ou seja, possui uma enorme capacidade de adaptação, o que o levou a habitar os ambientes urbanos, permitindo o seu crescente e explosivo desenvolvimento nessas áreas. Conforme a Diretoria de Vigilância Epidemiológica - DIVE (2012) o Brasil registrou um total de 286.011 casos de dengue de janeiro a abril de 2012, assim distribuídos: A Região Sudeste com o maior número de casos (119.396 casos; 41,7%), seguida da Região Nordeste (103.687 casos; 36,3%), da Norte (30.145 casos; 10,5%), da Centro-Oeste (29.477 casos; 10,3%) e da Sul (3.306 casos; 1,2%). A região Sul é a que apresenta o menor número de casos de dengue, justamente por ser a região mais fria do país. Destacando o estado de Santa Catarina que em 2012 foram registrados 445 casos suspeitos, com apenas 85 confirmados. Devemos observar que Santa Catarina é o único estado brasileiro que não possui a circulação do vírus da dengue, porém dos casos confirmados 84 foram importados das epidemias dos estados vizinhos e apenas 1 caso de um morador de Joinville foi a exceção, pois a infecção foi autóctone. Considerando o número de focos registrados no ano de 2012, em Santa Catarina foram 1268



focos de *Aedes aegypti*, representando um aumento de 49,7% em relação a 2011. No município de Criciúma, de acordo com a Diretoria de Vigilância Epidemiológica - DIVE (2013) até o momento não ocorreu nenhuma epidemia de dengue, porém foram encontrados 4 focos de larvas do mosquito transmissor da dengue o *Aedes aegypti* em 2012 e 7 focos em 2013 até o momento. Esse aumento do número de focos serve de alerta para a população tomar as devidas precauções.

Segundo a vigilância da saúde do município de Criciúma, alguns casos de dengue foram confirmados na cidade: em 2006 foram confirmados três casos; em 2007 um caso; 2008 três casos; 2009 um caso; 2010 três casos; 2011 três casos; 2012 um caso e em 2013 até o momento nenhum caso confirmado. Conforme o Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) - Ministério da Saúde (2013), felizmente não teve ocorrência de óbitos por dengue em Criciúma. Tendo em vista a gravidade da dengue na sociedade o número de focos e de casos confirmados em Criciúma, optamos por realizar uma pesquisa sobre o tema envolvendo os professores de ciências e biologia de escolas da rede pública estadual, pois o mundo da educação é um espaço significativo para o desenvolvimento de um processo de prevenção à saúde. Aprender sobre a dengue é essencial para combatê-la e esse conhecimento pode iniciar desde os primeiros anos de escolaridade. Para os autores Fernandes, Rocha e Souza (2005) durante a infância, época decisiva na construção de hábitos e atitudes, a escola assume um papel importante por seu potencial para o desenvolvimento de um trabalho sistematizado e contínuo. Os valores que se expressam na escola em seus diferentes aspectos geralmente são apreendidos pelas crianças na sua vivência diária. A educação na sua essência possui um caráter interdisciplinar, sendo assim é considerado um forte setor na promoção da saúde, pois conscientiza os indivíduos a tomarem as devidas precauções à sua saúde e à da comunidade (SECRETARIA DE POLÍTICAS DE SAÚDE/MS, 2002). A sala de aula é um lugar propício para se trabalhar com educação e saúde, assim, entendemos que trabalhar os diversos tipos de doenças, seus meios de transmissão, prevenção, como é o caso da dengue, são algumas das ações que podem ser desenvolvidas por professores em escolas de nosso país. Silva e Zanatta (2008) observam que a educação e saúde é um recurso por meio do qual o conhecimento científico atinge a vida e o cotidiano das pessoas favorecendo a compreensão de questões relacionadas à saúde, doença e prevenção. Vista desta forma pelas autoras, a educação de um cidadão começa na família e posteriormente é aprimorada na escola, nesse contexto, o educador pode possibilitar a troca de informações com os educandos, pois o contato direto e diário com os alunos, permite aos professores obterem informações acerca da sua saúde, bem como buscar reconhecer as condições socioeconômicas, culturais e ambientais em que o aluno vive, as quais possuem interferência direta no processo saúde doença. Para Focesi (1990), a maior responsabilidade do processo de educação em saúde é a do professor, cabendo a este colaborar para o desenvolvimento do pensamento crítico do



escolar, além de contribuir para que as crianças adotem comportamentos favoráveis à saúde. Os docentes da educação fundamental desempenham um importante papel nesse contexto, por estarem atuando diretamente com crianças em processo de formação intelectual e desenvolvimento de condutas. Neste contexto, realizamos uma pesquisa com o objetivo geral de verificar se os professores de Ciências e Biologia trabalham com o tema “DENGUE” nas escolas. E como objetivos específicos: conhecer qual a percepção dos professores sobre a dengue; identificar as metodologias de trabalho usadas por professores para o combate a Dengue na cidade e sugerir que os profissionais da vigilância sanitária se façam presente nas escolas.

Metodologia

Para o seu desenvolvimento foi executamos um estudo de natureza qualitativa exploratória de campo e revisão bibliográfica sobre o tema. Como instrumento de pesquisa foi aplicado uma entrevista semi-estruturada, contendo 10 perguntas e também informalmente realizamos algumas questões sobre os conhecimentos específicos da Dengue, com 21 professores de Ciências e Biologia de 21 escolas da Rede Pública Estadual de Criciúma durante maio/2012 a dezembro/2012. Inicialmente fizemos um contato com 21º Gered de Criciúma-SC, posteriormente com as escolas e com os professores para realizar a entrevista. Antes de pôr em prática a pesquisa foi feito um teste piloto para validação do roteiro de entrevista com três professores.

Discussão e Considerações finais

Com base no roteiro da entrevista semi-estruturada que foi aplicado aos professores da rede estadual de Criciúma, obtivemos as seguintes análises: com relação à pergunta se é previsto o desenvolvimento de algum trabalho com a dengue no plano de ensino da escola pode-se constatar que 57% que corresponde a 12 professores afirmaram que sim e completaram dizendo que o assunto faz parte do conteúdo sobre água. No entanto 29%, ou seja, 6 professores, responderam que não, porém trabalham o assunto juntamente com os conteúdos dados em sala. O restante 14%, ou seja, 3 professores responderam que não sabiam, afirmando que trabalham a pouco tempo na escola. Observa-se que tanto os professores que prevêm nos seus planos como aqueles que não prevêm o tema dengue, procuram trabalhá-lo em conjunto com outros conteúdos. Na segunda pergunta 95%, ou seja, 20 professores afirmaram que os alunos possuem conhecimentos sobre a dengue, completando ainda que eles adquirem através dos meios de comunicação. Os 5% restantes, que corresponde a 1 professor não soube responder. Na terceira pergunta 100% dos professores concordam que a educação escolar contribui para a saúde da população, completaram dizendo que é na escola que as crianças aprendem a se prevenir e a repassar os conhecimentos corretos para os adultos. A quarta



pergunta trata sobre o espaço físico da escola se há recipientes propícios para a proliferação do mosquito da dengue, 57%, 12 professores, responderam que não justificando que a escola é limpa. Porém 38%, 8 professores afirmaram que sim e não justificaram. E apenas 5%, 1 professor, respondeu que não sabia, pois a escola é muito grande. Na quinta pergunta 57%, 12 professores, responderam que não foi realizado na escola nenhum tipo de mutirão para verificar a existência de focos da dengue. No entanto 14%, 3 professores, afirmaram concluindo que é realizado no começo do ano. E 29%, 6 professores, não sabiam, pois estavam a pouco tempo na escola. Na sexta pergunta 86%, 18 professores, afirmaram que nunca foi relatado casos de dengue na escola. E 14%, 3 professores, não sabiam responder.

A sétima pergunta questiona se a escola tem recebido visitas dos profissionais da área da saúde, 52%, 11 professores, disseram que não sabiam, pois estavam a pouco tempo na escola. 38%, 6 professores responderam que não sem justificativa, e 10%, 2 professores, afirmaram que sim, porém não especificaram com que frequência. Na oitava pergunta é abordado se a escola já participou de alguma campanha relacionada à dengue, 52%, 11 professores, negaram justificando que pelo menos nesse ano não. 29%, 6 professores, não sabiam. E 19%, 4 professores afirmaram dizendo que a escola participou juntamente com a comunidade. Na nona pergunta foi questionado se a escola costuma observar seus alunos quando existe algum tipo de epidemia. 95%, 20 professores, responderam que sim e completaram dizendo que é a partir da observação que a escola toma as devidas precauções. No entanto 5%, 1 professor, respondeu que não, pois somente ocorre casos isolados. Na décima pergunta foi proposto se os professores gostariam de participar de alguma palestra sobre a dengue, 90%, 19 professores, responderam que sim e completaram dizendo que todo conhecimento novo é bem vindo. E apenas 10%, 2 professores, não possuem interesse. A partir de algumas questões relativas aos conhecimentos dos professores sobre Dengue, a maioria mostrou bom conhecimento sobre o mesmo, contudo, pode-se perceber alguns equívocos como, por exemplo, na pergunta sobre a forma de contágio da Dengue, uma das professoras respondeu que seria por meio do contato com o vírus pelo ar. Outra informação que chamou atenção foi à resposta da questão sobre fatores que facilitam o desenvolvimento da dengue: Uma professora respondeu que pode acontecer com pessoas que tem pouca higiene, não especificando se corporal ou do ambiente. Com relação ao número de vezes que uma pessoa pode ter dengue, dos 21 entrevistados, apenas 9 (41%) responderam que poderia ser até 4 vezes. A maioria dos professores respondeu uma só vez.

As respostas acima nos levam a refletir sobre a formação dos professores. Será que estes em sua formação na graduação receberam orientações suficientes para ter a consciência da necessidade de tratar com os estudantes temas relacionados com a saúde e a qualidade de vida? Hoje se sabe que uma das funções do Ensino de Ciências e Biologia está relacionada com essa necessidade. Além disso, a preocupação em trabalhar com assuntos que



possam contribuir para a vida das pessoas, com conteúdos relacionados com o contexto de vida dos alunos. Sendo que as escolas públicas trabalham especialmente com crianças de faixa sócio econômica mais baixa, sendo essencial que se trabalhe assuntos dessa natureza, pois o ambiente escolar é o principal lugar que se obtêm informações úteis para a vida. Deste modo, reconhecemos que o aprendizado desses temas são basilares para todo o cidadão. Contudo sabe-se que nas escolas, nem sempre os professores são bem qualificados e, sobretudo preparados para trabalhar com a parte social dos conteúdos. Os cursos de graduação em Biologia especialmente os da licenciatura, (citação minha e do Lucas) tratam muito bem dos conteúdos específicos da área, os professores saem bem qualificados nas suas especialidades, porém não são formados para trabalhar com esses assuntos em sala de aula. Por outro lado conforme enfatiza Schnetzler (2002), Carvalho, Netto (2000) Fourez (2003) os professores são formados mais como técnicos com conhecimentos profundos dos conteúdos e pouco como professores, ficando a mercê de seu empenho para melhor ministrar suas aulas. Outro fator que chama a atenção é a pressão que ainda se tem sobre o programa a ser cumprido pelos professores nas escolas, Maldaner (2007), Chassot (1997), Shoroeder (2008), Giassi (), Fourrez (2003), quando afirmam que muitos professores sentem-se forçados a tratar apenas dos conteúdos programáticos e com a exigência do preparo para o vestibular levando-os a esquecer de muitos dos assuntos relevantes para a vida e cidadania. Madaner (2007), Chassot (1997). Este cenário reflete a situação dos cursos de formação de professores que pouco tratam das teorias de aprendizagem e metodologias apropriadas para o ensino de ciências. Shnetzler (2002), Carvalho (1997) Fourez (2003). E isso se reflete também nas condições de saúde da população que sofrem com epidemias e ou doenças que já poderiam ter sido eliminadas. No caso da Dengue em que não há como resolver a não ser com medidas preventivas, medidas essas que o próprio setor da saúde não tem dado conta, deste modo, as escolas poderiam contribuir sobremaneira. Assim se evitariam gastos com os cofres públicos neste sentido, pois muitas doenças, não apenas a Dengue, são agravos que poderiam ser evitados se fosse dada mais atenção a ações rápidas e eficientes, de baixo custo e aplicabilidade. Assim entendemos que a educação tem um grande potencial no que tange a prevenção e pode andar junto com a saúde para combater as diversas doenças que atingem a população, neste estudo a Dengue.



NOÇÕES DE DIREITO E CIDADANIA PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Vânia de Fátima Martino
Ana Carolina de Moraes Colombaroli
UNESP, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Campus de Franca-SP,
Departamento de Educação Ciências Sociais e Políticas Públicas.
Instituição Financiadora: PROGRAD UNESP/Núcleo de Ensino

RESUMO

O presente artigo descreve o projeto de ação didático-pedagógica alicerçado noutemas transversais contidos nos PCNs., cujo objetivo é aprofundar conhecimentos que promovam a cidadania e a participação ativa e democrática de alunos da escola pública. O projeto busca proporcionar aos alunos do Ensino Fundamental, da escola pública, conhecimentos fundamentais na área do Direito que envolvam a questão da cidadania com o intuito de lhes fazer compreender seus direitos e deveres fundamentais e, ao mesmo tempo, fomentar um espírito crítico que lhes permita discutir os problemas concernentes ao seu espaço, sua família, escola, comunidade, cidade e país. Em última instância, objetiva-se, a partir desses conhecimentos e da promoção do senso crítico, formar cidadãos conscientes etransformadores da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Educação Pública; Cidadania; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This paper describes the design of didactic and pedagogic action grounded noutemas transverse contained in PCNs., Whose aim is to deepen knowledge to promote citizenship and active participation and democratic public school students. The project seeks to provide elementary school students, public school, fundamental knowledge in the area of law involving the issue of citizenship in order to make them understand their fundamental rights and duties and at the same time, foster a critical spirit to them allow discuss problems pertaining to your space, your family, school, community, city and country. Ultimately, the objective is, from such knowledge and the promotion of critical thinking, conscious citizens etransformadores form of society in which they live.

Keywords: Public Education, Citizenship; Elementary School.



EIXO III



O GÊNERO MEMORIAL E A VALIDAÇÃO DO “SABER DA EXPERIÊNCIA”: três perspectivas sobre uma prática docente bem sucedida

Ev'Ângela Batista Rodrigues de Barros¹²⁶
Girlene Rodrigues de Souza¹²⁷
Raiane Chaves da Rocha¹²⁸

RESUMO

Bakhtin (2003:282) afirma que “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Há gêneros que retratam a vida de forma mais acurada, como o “memorial”. No âmbito do PIBID (CAPES/ PUC Minas), buscamos manter efetiva interlocução entre ensino superior e educação básica, com objetivo de avaliar estratégias positivas de ensino e de, proativamente, construir com os participantes novos contextos de aprendizagem, em que se percebam pensantes, capazes de significar, (re)construir sentidos e escrever prazerosamente, em que os conhecimentos formais constituam meio (e não fim) para o desenvolvimento de habilidades e competências. Um diagnóstico realizado nas escolas parceiras detectou grande dificuldade em relação a competências de leitura e escrita por parte dos alunos do ensino médio. Como proposta de intervenção, a equipe da Letras tem promovido ações para o aprimoramento de competências comunicativas dos envolvidos, utilizando diferentes possibilidades de ensino de Língua Portuguesa. Para fundamentar os três subprojetos de intervenção (crônicas; memorial; jornal mural), buscou-se aporte teórico sobre gêneros (Bakhtin, 2003; Dionísio et alii, 2010; Koch 2003, Costa Val, 2004; Prado e Soligo, 2007; entre outros). Aqui se destaca o subprojeto “Memorial” - tanto pela qualidade do material produzido, quanto pela possibilidade formativa e grau de autonomia de pesquisa exigida. Alunos do 3º ano contaram sobre pessoas, momentos e fatos que marcaram suas vidas, e, aliando a uma manifestação artística, ilustraram seus registros com obras de arte com que se identificassem. Respaldaram este projeto: a) a crença na relevância de os sujeitos se dizerem, refletirem sobre sua trajetória de formação; b) o registro e seu poder de perenizar o relatado, potencializando transformação em interdiscursos que se podem cruzar e consolidar maneira nova de ver/fazer algo; c) o valor da escrita como ferramenta indispensável à interação consigo e com o outro, e da narrativa como forma de (re)construção identitária. Como Bakhtin (2003) salienta, o discurso dos estudantes (e também o dos professores) – não

¹²⁶ Professora do ICH PUC Minas – Curso de Letras. Ex- coordenadora de área de Letras (2010 a 2012), atual Coordenadora de Gestão de Processos Institucionais do PIBID PUC Minas.

¹²⁷ Professora de Língua Portuguesa da Rede Estadual de Minas Gerais, professora supervisora de bolsistas de Letras desde 2011.

¹²⁸ Bolsista do PIBID, aluna do Curso de Letras da PUC Minas; professora designada de Espanhol (BH). Nosso sincero agradecimento à ex-aluna do ensino médio, **Rafaela Abreu**, pelo depoimento enviado, com reflexões sobre suas vivências no PIBID, quando da realização do projeto “Memorial”.



inaugural, porém autêntico e legítimo –, passa a compor acervo de dizeres cujos sentidos se constroem na relação com o outro e suas histórias, numa relação eminentemente dialógica entre protagonistas. Dar voz a esses sujeitos é uma forma de reiterar o valor da relação eu-outro.

Palavras-chave: Formação de Professores da Educação Básica. Ensino de língua materna. Memorial.

ABSTRACT

Bakhtin (2003:282) argues that "language permeates life through concrete utterances that perform it, and it is also through concrete utterances that life pervades the language." There are genres that depict life more accurately, as the "memorial". Under the Pibid (CAPES / PUC Minas), we seek to maintain effective dialogue between higher education and basic education, to evaluate positive strategies of teaching and proactively build new learning contexts with participants, in which they perceive themselves as capable of thinking, able to mean and to (re)construct meanings and write delightfully; a situation in which the formal knowledge is the means (and not the end by itself) for the development of skills and competencies. A diagnosis made in partner schools found great difficulty regarding high school students' reading and writing skills. As a proposition of intervention, the team of Letters has advanced strategies to improve the communication skills of the people involved, by using different possibilities of teaching Portuguese. To ground the three intervention subprojects (chronic; memorial; newspaper mural), we sought theoretical studies about genres (Bakhtin, 2003; Dionisio et alii, 2010; Travaglia and Koch, 2007, Costa Val, 2002; Prado and Soligo, 2007, among others). Here the subproject "Memorial" stands out - both for the quality of material produced, as by the possibility of formation and degree of research autonomy that is required. Students of the 3rd year have told about people, moments and events that marked their lives, and, combining to an artistic demonstration, illustrated their records with artwork that they identify with. Endorsed this project: a) belief in the relevance of the subjects talking about themselves and thinking about their careers, b) the record and its power to perpetuate the report, potentiating inter speeches transformation that can cross and consolidate a new way of seeing/doing something, c) the value of writing as an necessary tool to the interaction with yourself and the others, and the narrative as means of (re)construction. As Bakhtin (2003) points out, the discourse of students (and teachers too) - no maiden, but authentic and legitimate - sets a relevant collection of sayings with connotations that are built in a relation with others and their stories, in an eminently dialogical relationship between protagonists. Giving voice to these individuals is a way to reiterate the value of self-other relationship.



Keywords: Basic Education Teacher Training. Teaching mother language. Memorial.

MATEMÁTICA: DÚVIDAS E DESAFIOS - 2011 e 2012¹²⁹

Luiz Francisco da Cruz¹³⁰

Rafael Ramos de Souza¹³¹

Aiara Cristina de Oliveira Ribeiro¹³²

RESUMO

O Projeto sob o título "Matemática: dúvidas e desafios" foi desenvolvido nos anos de 2011 e 2012 nas dependências da Unesp - Campus de Bauru, com o objetivo principal de oferecer aos alunos da 3ª série do ensino médio das Escolas Públicas da cidade de Bauru, a oportunidade de adquirirem conhecimentos em conteúdos específicos da matemática, sanar suas dúvidas e deficiências, com o objetivo secundário, mas implícito de despertar e estimular os talentos e vocações para a matemática. Através de encontros quinzenais, ministrados por um aluno bolsista do Curso de Licenciatura em Matemática, foi oferecida uma turma com capacidade de 15 alunos. Os conteúdos abordados nos encontros foram selecionados através dos resultados obtidos de um projeto de iniciação científica sob o título "Análise e discussão dos erros apresentados pelos participantes da Olimpíada Regional de Matemática da Unesp de Bauru - ORMUB", procurando contemplar aqueles em que os participantes apresentaram grande dificuldade nas resoluções e maior quantidade de erros. Após a pesquisa foram escolhidos os conteúdos: Trigonometria, Números Complexos e Indução Matemática.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Análise de erros. Olimpíada.

ABSTRACT

The project entitled "Mathematics: doubts and challenges" has been developed during the years of 2011 and 2012 at Unesp - State University of São Paulo, SP, Brazil. The activities occurred twice a month at the campus located in the city of Bauru and was directed to students in the third year of pre-university public schools. This offered the students a unique opportunity to learn specific contents of Mathematics, clear doubts and overcome difficulties. As a secondary objective, the activities were aimed to discover talented students and

¹²⁹ Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP - Campus de Bauru - Faculdade de Ciências. Departamento de Matemática - Projeto vinculado ao Núcleo de Ensino - Fomentado pela Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD.

¹³⁰ Coordenador: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. lfcruz@fc.unesp.br

¹³¹ Bolsista 2011: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. rafaehuu@hotmail.com

¹³² Bolsista 2012: Departamento de Matemática/Unesp/Bauru. aiara_cristina@hotmail.com



to encourage them towards the mastering of Mathematics. A group of fifteen students participated in the project, and were attended by an instructor who is an undergraduate student of Unesp. The instructor received a fellowship and was mentored by a professor of the Mathematics Department. The main topics of the activities were Trigonometry, Complex Numbers and Mathematical Induction. The choice of these topics was based on the results of a previous project entitled "Analysis and discussions on the mistakes made by students at the Bauru Regional Mathematics Olympiad". In fact, chosen topics are those that seem to be of higher difficulty for the participants. In this sense, extreme care was taken in order to increase the motivation of the students for the study and understanding of Mathematics. After they saw themselves able to solve simple problems during the first activities, the students gained confidence and showed enthusiasm for the continuity of the project. Gradually, the proposed problems became more complex and interesting, and a high degree of motivation and involvement of the students was apparent. At the end, most of them participated in selection processes to develop higher studies in Mathematics and related areas, and five of them entered the State University of São Paulo as undergraduate students of Mathematics, at the campus in Bauru.

Keywords: Mathematics teaching. Error analysis. Olympiad.



REFLEXÃO SOBRE EDUCAÇÃO E VALORES, PARTINDO DE UM PROBLEMASOCIOAMBIENTAL

Lisiane Abruzzi de Fraga
e-mail: labruzzidefraga@yahoo.com.br
mestranda em Educação
UNESP/RC

Introdução e objetivos

Neste trabalho apresento uma reflexão, a partir de uma experiência de sala de aula, sobre a relevância de nos aprofundarmos a respeito das questões valorativas que envolvem as atividades educacionais, conscientes ou inconscientes.

Apresento como objetivos: levantar questões presentes em sala de aula as quais envolvem a dimensão valorativa, iniciando uma discussão sobre a forma como o tema “valores” tem ressurgido em nossa sociedade, apontando possibilidades e riscos, presentes nas primeiras leituras e reflexões que fiz a cerca do tema para dar início a uma pesquisa sobre universalização, relativismo e/ou autonomia no trabalho pedagógico com o respectivo tema.

Palavras-chave: educação, valores, autonomia

Metodologia

Realizei leituras envolvendo o tema da educação em valores, incluindo artigos referentes a pesquisas científicas.

A partir dessas leituras, analiso, neste relato de experiência, situações vivenciadas em diálogos com estudantes e educadores durante minha prática como educadora, relacionando com observações feitas por pesquisas na área da educação que abordam o trabalho com valores, além de levantar algumas questões que deram início à pesquisa que está em andamento.

Discussão

O fato que dá início a discussão ocorreu em uma típica sala de aula de ensino médio, da rede pública, com estudantes entre 15 e 17 anos de idade, no primeiro semestre do ano de 2012. Propus aos alunos uma reflexão sobre como se sentiria a pessoa que faria o trabalho de limpeza da sala em que estudavam, considerando a sujeira desproporcional que costumavam deixar por ali (papéis de bala pelo chão, lápis quebrados sobre carteiras, folhas de rascunho abandonadas,...). E eis que a resposta me surpreendeu: “É por isso mesmo, sora... Se não tem sujeira, não tem trabalho!”.

Apenas uma ironia? Ainda que fosse, faz-se convite à reflexão. O que é e qual o sentido do trabalho para nossa sociedade? Onde nos levaram as



promessas da ciência moderna? O que o racionalismo que nos libertou do “período das trevas” (de indiscutível importância em determinado contexto histórico) tem oferecido aos jovens? Que tempo disponibilizamos para pensar sobre quem somos? Por que e para que ensinamos?

Heesoon Bai diferencia em seu ensaio teórico, a moral ocidental da moral oriental, de forma bastante interessante. Descreve a moral ocidental como discursiva, presa às palavras, ligada a normas, regras, formas adequadas de viver. Enquanto a moral oriental estaria preocupada em favorecer a consciência, questionando a ansiedade, a insegurança e o medo, diminuindo o excesso de atividades humanas para concentrar-se no sentido da existência individual e coletiva.

Ainda que não tenhamos dados suficientes para avaliar a realidade ou não desta dicotomia, podemos reconhecer, em nossas experiências em instituições educacionais, o quanto nossa formação escolar não permite falar sobre o que verdadeiramente nos angustia, inquieta ou emociona, sobre o que valorizamos e o porquê, transformando-se apenas em ferramenta para o trabalho ou status, favorecendo a confusão entre nossas identidades pessoal e social. E assim, muitas vezes, deixamos de nos responsabilizarmos por nossas escolhas, porque nosso papel social parece determinar o que somos, e não o inverso.

Se, entendemos educação, não como formação humana, mas como formação do especialista (seja para o trabalho manual ou para administrar), começamos a dividi-la como os cientistas modernos fizeram para analisar seus objetos de estudo. Cada um aprende sobre uma parte, para executar e fazer funcionar o todo (como se fosse simples assim). Assim, conforme as realidades sociais, culturais e/ou econômicas de cada um, os jovens irão fazendo opções que, com maior probabilidade talvez, lhes permitirá enquadrar-se em uma função.

À medida que ocorre o esvaziamento dos sentidos e belezas dos conteúdos trabalhados nas escolas, temos experimentado a sensação de decadência das instituições escolares, nas vivências de indisciplina e/ou indiferença por parte dos estudantes.

Se, nas escolas públicas, professores pouco criam espaços onde os alunos possam participar das decisões, por medo da indisciplina; na escola privada, quando ofereci duas formas de trabalhar, pedindo que os estudantes participassem, optando, recebi como resposta: “A senhora é a professora. Tem que saber o que é o melhor!”.

Essa fala nos aponta para a possibilidade de que nossa formação esteja favorecendo uma educação moral que coloca as normas de conduta acima do ser humano que as constrói. As regras são transmitidas (às vezes, explícitas, e noutras, implícitas) como se não fossem construídas por nós para caminharmos em direção a algo que valorizamos, e sim, como se trouxessem em si mesmas verdades externas a nós, que existem para lapidar-nos.

Kohlberg, citado por Tuncay, Tüzün e Teksoz, afirma que os valores morais de uma pessoa podem mudar ao longo da vida, de acordo com o nível



de raciocínio moral. Ele categoriza os níveis de raciocínio moral em pré-convencional (quando definimos nossas atitudes conforme a punição e/ou prêmio), convencional (quando somos regidos pelas leis, ou por pressões sociais) e pós-convencional (quando nossas decisões consideram nossos valores construídos e o contexto situacional).

Se atentarmos aos discursos correntes em nossas escolas, entre educadores, quando reclamam sobre a ausência de valores entre as novas gerações, na realidade, iremos perceber reivindicações sobre prêmios e/ou punições, além de reforços às pressões sociais para cumprimento de leis pouco discutidas.

Pesquisa realizada na Turquia, por Tuncay, Tüzün e Teksoz, apontou para uma presença significativa do raciocínio convencional entre professores de ciências em formação. Isso nos faz pensar sobre a possibilidade desse ser um motivo para nosso desconforto relacionado à modernidade. Apesar de nossos discursos proclamarem a liberdade como valor essencial, nossas atitudes são pautadas na lei, no dever, na forma “inteligente” e/ou politicamente correta de viver, na adequação para ser aceito socialmente (ou no desespero em corresponder ao que se espera de nós), irrefletidamente, causando sofrimento, especialmente porque as normas sociais estão esvaziadas de sentido para a maioria. Muitas vezes, até mesmo nossos estudos sobre as emoções humanas, são para encontrar mecanismos para controlá-las e nos tornarmos adequados. Temos medo da liberdade porque, ao contrário das ideologias que se apropriam desta, a verdadeira liberdade exige que sejamos responsáveis pelo que fazemos.

Ao contrário do controle sobre a natureza (incluindo o controle sobre nossa própria natureza), como prometia a ciência moderna, são as incertezas que se apresentam em nossas experiências como sendo inerentes à existência. E inseguros frente a essas incertezas, temos medo de assumir a realidade de nossa liberdade. É desesperador reconhecer que somos responsáveis por nossas escolhas, perceber que, por mais injustas que sejam as possibilidades, sempre estamos optando. É angustiante perceber que, diante da opressão, há os que preferem a tranquilidade da submissão, os que escolhem caminhos táticos para levar a transformações e os que aceitam a morte para não abdicar de seus princípios.

Contudo, existe a possibilidade de que, a consciência da liberdade e da incerteza não conduza necessariamente ao desespero e/ou a estagnação. Isso pode ocorrer quando partilhemos, construímos e/ou questionamos juntos nossos valores morais. A pesquisadora Darner, citada por Karaarslan, Ertepinar e Sungur (que realizaram novas pesquisas reforçando a mesma teoria), observou a realidade desta alternativa. Em sua pesquisa, evidenciou que para desenvolver comportamentos ambientalmente responsáveis (responsável remete a ideia de uma escolha consciente), por exemplo, é necessário oferecer suporte às necessidades psicológicas do indivíduo quanto à competência, ao “parentesco” e à autonomia, durante os processos educativos. Esse “parentesco” diz respeito ao sentimento de pertencimento a



uma comunidade. E este é suporte à segurança para escolher a ação voluntariamente (autonomia) e à atribuição de sentido e capacidade para a ação (competência). A autora discute ainda o quanto o contexto escolar pode fornecer suporte a essas necessidades, de modo a favorecer o que ela define como autodeterminada motivação. Essa ideia considera que comportamentos responsáveis podem ser mediados pela relação entre a ação e a satisfação pessoal. Essa satisfação pessoal não implica em individualismo e/ou egoísmo, pois está intimamente ligada ao sentimento de confiança estabelecido no âmbito coletivo, que permite assumir a liberdade de escolha diante das incertezas. Correr o risco por um valor construído, reivindicado pelo grupo.

Mas, poderíamos nos perguntar: se aprendemos a ter medo de nossa liberdade de escolha, se fomos educados para desenvolver a abstração em detrimento de nossas sensações, ou acreditando que o conhecimento garantiria nosso controle, ou ainda, para obedecer a regras apenas porque nos davam segurança, como podemos esperar que, através de nosso modo de ser, iremos transmitir a valorização da autonomia ou da natureza (do humano e do não humano), a coragem de construir sentidos e fazer escolhas em meio às incertezas, ou a participação em qualquer espaço coletivo?

Se, no lugar da pergunta “o que podemos fazer?”, nos colocarmos diante da questão “o que queremos fazer?”, talvez, apesar de não termos sido educados para isso, possamos utilizar, para alcançar nossos objetivos, da única ferramenta a qual aprendemos a utilizar, que é o intelecto, para criar possibilidades para as novas gerações. Isso não significa abdicarmos das experiências estéticas e afetivas, mas sim, criar estratégias que propiciem a clarificação desses valores, como sugere, por exemplo, o professor Puig, que propõe que as práticas pedagógicas deveriam contribuir para que o sujeito seja capaz de “guiar a conduta pessoal de modo mais ajustado aos desejos e valores próprios”. E poderíamos ainda associar sua proposta de trabalho ao pensamento do filósofo Comte-Sponville, o qual considera a importância de pensar a sua vida e viver o seu pensamento.

É interessante observar ainda como os sentimentos/pensamentos nunca são apenas nossos. Nossa voz quase sempre é a voz de muitos, e a voz de outro, muitas vezes, foi a nossa voz. E se nunca pararmos para olhar para nossos valores, continuaremos reproduzindo o que não desejamos ver no mundo. Às vezes, de forma bastante sutil, em pequenos gestos pouco observados na infância.

Pesquisadores das sociedades modernas, em suas tentativas (também importantes) de compreender as estruturas, levaram os sujeitos à condição de fantoches sociais, desconsiderando sua atuação sobre as superestruturas. Não falo aqui de esforços pessoais para vencer obstáculos sociais e ser sucesso, pois reproduzir isso pode também significar aderir à ideia de que somos mesmo fantoches. Aponta-se sim a realidade de que poucos estão satisfeitos com essa forma competitiva de viver, com essa agressividade para com a vida humana e não humana, com as injustiças, e, no entanto, continuamos alimentando a tudo que criticamos, como se não tivéssemos outra

possibilidade. Há um descompasso entre o que valorizamos e o que vivemos, e, sempre terminamos justificando como se o externo nos determinasse linearmente, sem nossa participação.

Resistir, de certa forma, a coisificação do humano, é criar espaços para um novo olhar. A escola pode ser um desses espaços se pararmos de fugir de pensar sobre essas questões. E se assumirmos como relevante nas práticas pedagógicas o trabalho com valores, o desenvolvimento da autonomia e do posicionamento crítico em diferentes situações sociais, é necessário perceber a importância do educador nesse processo. E esse reconhecimento nos encaminha para questões, tais como: Como os educadores veem a si mesmos, ao aluno, ao ser humano e a suas interações com o meio? Quais suas expectativas em relação ao futuro pessoal e coletivo? Como percebem sua influência sobre as opiniões, sentimentos e atitudes dos estudantes com os quais trabalham? O que pensam sobre trabalhar com valores? Estamos conseguindo evitar a imposição indireta de valores considerados “nobres” ou “politicamente corretos” em prol de uma verdadeira autonomia na construção dos mesmos? Afinal, como escreveu Nietzsche, citado por Neto, “Necessitamos de uma crítica dos valores morais, o próprio valor desses valores deverá ser colocado em questão. Para isso é necessário um conhecimento das condições e circunstâncias nas quais nasceram, sob as quais se desenvolveram e se modificaram...”. E, para isso, trabalhar com valores não pode implicar em abdicar dos conhecimentos para doutrinar, estabelecer supostas “boas condutas”.

E surge ainda a questão: como é possível que, um professor que não participa no processo de formulação de políticas educacionais, cabendo-lhe apenas a execução do que foi decidido, sinta-se seguro para construir ambientes onde possa ser ele mesmo e promover o diálogo e a participação?

O problema é que a própria pergunta não costuma fazer sentido para todos os que se dedicam ao campo da educação, pois, uma pergunta anterior a essa se apresenta: Para que educar? Se nosso pensamento se limitar à ideia de que a escola é o “lugar do científico”, as questões que aqui se colocam sobre a formação do professor não mais fariam sentido. A compreensão muito comum em nossa sociedade de que o professor deve apenas dominar conhecimentos e conhecer práticas pedagógicas para torna-los acessíveis aos estudantes, dificulta uma discussão mais profunda sobre a formação do educador e a dicotomia presente em nossa sociedade: os que pensam e os que fazem.

Considerações Finais

Embora as palavras do estudante no início da discussão “sem sujeira, não tem trabalho”, possam nos levar à ideia de que os jovens não têm mais valores, estão “frios”, individualistas, devemos estar atentos a uma segunda possibilidade. Talvez sua ironia seja um sinal de que ainda preserva um olhar sensível, capaz de nos confrontar com nossos falsos moralismos, com o



modelo de sociedade e de ensino que a ele é oferecido, que parecem transmitir que tanto faz existirem ou não, de que pouco importa o que valorizam ou não, de que está tudo decidido, se não mais por um Deus, pelas construções sociais que determinam seu destino.

Termino aqui, como no início, em um contexto de sala de aula, quando saí da universidade, tendo aprendido como me vestir de forma simples e como reforçar o valor dos gostos mais comuns entre as classes populares, iniciando meu trabalho na escola pública. Então, os jovens me cobravam o cuidado comigo mesma e reforçavam o valor de meus (da professora) verdadeiros gostos (a música erudita, por exemplo) como algo que também valorizavam.

Esse fato cotidiano parece remeter a Gramsci, quando afirma que “[...]todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, [...]possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim [...] para promover novas maneiras de pensar”.

E quão interessante seria se a escola fosse verdadeiramente um espaço democrático, onde diferentes visões de mundo pudessem dialogar, sem a pretensão de que exista uma verdade ou realidade, mas algo a ser construído coletivamente, a partir das tantas verdades e realidades que têm existido em nossas sociedades.

Para isso, precisamos começar reconhecendo a realidade e relevância das questões valorativas na educação, sem mais nos escondermos atrás da fantasia de educação e conhecimentos científicos neutros. E, com mais frequência e intensidade, nos debruçarmos sobre seus riscos e possibilidades.

Afinal, se nossa sociedade é complexa demais para nossos ideais de democracia, como expressa Bobbio, talvez os espaços escolares não o sejam.



ENSINO MÉDIO NO BRASIL: trajetória histórica, panorama atual e perspectivas

Silvio Cesar Nunes Militão¹³³

RESUMO

O presente trabalho, resultado de estudo realizado no âmbito do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas, Formação de Professores e Espaço Escolar (GPFOPE) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da UNESP/Campus de Presidente Prudente, teve como objetivo precípua analisar a trajetória histórica, o panorama atual e as perspectivas da/para a última etapa de escolarização básica brasileira. Para tanto, o trabalho em tela valeu-se de levantamento e análise bibliográfica e documental acerca da temática em tela. Demonstra, inicialmente, o caráter marcadamente elitista e excludente que o ensino médio brasileiro assumiu historicamente no Brasil. Na sequência revela que, não obstante a surpreendente expansão experimentada na década de 1990, a etapa final da educação básica encontra-se muito distante de uma efetiva universalização (acesso, permanência e qualidade). Por fim, aponta que a reversão de tal quadro passa, necessariamente, pela elevação substancial e imediata do investimento público em educação, na perspectiva de um ensino médio público, gratuito e de qualidade para todos.

Palavras-chave: Ensino médio. Legislação educacional. Reforma do ensino médio.

ABSTRACT

This work, the result of a study conducted under the Public Policy Research Group, Teacher Training and School Space (GPFOPE) Faculty of Science and Technology UNESP/Campus Presidente Prudente, had as main objective to analyze the historical trajectory, the current situation and prospects of / for the last stage of basic education in Brazil. Therefore, the work on display drew on survey and analysis of literature and documents about the topic at hand. Demonstrates initially the markedly elitist and exclusionary school that historically has taken in Brazil. Following reveals that, despite the startling growth experienced in the 1990s, the final stage of basic education is far from an effective universalization (access, retention and quality). Finally, it points out that the reversal of such a framework necessarily involves the immediate and substantial increase in public investment in education, from the perspective of a public high school, free and quality education for all.

¹³³Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da FCT-UNESP/Campus de Presidente Prudente. E-mail: silvio@fct.unesp.br.



Keywords: High school. Educational legislation. Reform school.

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO:
Superação da Dualidade Estrutural ou Utopia?**

Sabrina Janaina dos Santos Aguiar¹³⁴

Desiré Luciane Dominschek Lima¹³⁵

RESUMO

A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio através de suas políticas teria como objetivo criar mecanismos de superação da dualidade estrutural minimizando a dicotomia entre ensino profissionalizante e propedêutico, entendendo que esta educação deve transcender ao mais alto grau das possibilidades de atuação, tanto da escola como do docente. O texto a partir de pesquisa bibliográfica dos trabalhos de: Kuenzer, Frigotto, Ciavatta e Manfredi busca compreender como a ideologia capitalista impede que a classe trabalhadora utilize a educação profissional como objeto de mobilização.

Palavras-Chave: Educação Profissional Integrada. Ensino Médio. Dualidade Estrutural.

¹³⁴ Pedagoga pelo Centro Universitário Internacional Uninter, professora da Rede municipal de Curitiba

¹³⁵ Doutoranda em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Unicamp, Professora de História da educação pelo Centro Universitário Internacional Uninter



LIGAÇÃO GÊNICA NO ENSINO MÉDIO E USO DO JOGO DIDÁTICO “TÁ LIGADO?”: OPINIÃO DE PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DO ESTADO DO PARANÁ

Bruno Rafael Santos de Cerqueira¹
Iderval da Silva Júnior Sobrinho¹
Andréa Cristina Peripato²

¹Universidade Federal de São Carlos – *campus* São Carlos

² Universidade Federal de São Paulo – *campus* Baixada Santista

Email: brunorsc@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Recursos didáticos. Ensino de Genética. Ligação Gênica.

INTRODUÇÃO

Com o advento de novas tecnologias, os conteúdos de ensino estão cada vez mais detalhados, tornando seu estudo cada vez mais complexo. Dentro de uma sala de aula, o professor tem que dominar todo esse conteúdo e ainda lidar com conteúdos clássicos de difícil compreensão dos alunos. Para obter um ensino mais eficaz, o professor deve dispor de uma variedade de recursos didáticos que possibilitem ao aluno uma maior interação com o conteúdo ministrado em aula. Os jogos didáticos podem ser uma ferramenta importante no processo de aprendizagem podendo proporcionar além do grande envolvimento do aluno também a inovação do professor em sala de aula (PAVAN *et al.*, 1998 *apud* MELO e CARMO, 1998).

As atividades lúdicas apresentam-se como alternativas importantes no processo de ensino-aprendizagem ao permitir o professor o preparo de aulas mais dinâmicas, as quais podem permitir um envolvimento maior por parte dos alunos. Os jogos didáticos adicionam uma variação na forma de se perceber o assunto lecionado, além de estimular outras habilidades como as de formular questões, diagnosticar problemas e propor soluções, estreitar laços de amizade e afetividade entre alunos, e criatividade Miranda (2001 *apud* CAMPOS *et al.*, 2001).

O uso da atividade lúdica, na forma de um jogo, é de particular importância no ensino de assuntos de difícil aprendizagem, como é o caso do tema Ligação Gênica dentro do conteúdo de Genética. Muitos dos conceitos desse assunto são abstratos e há a necessidade de desenvolvimento de raciocínio hipotético-dedutivo para se ter uma real compreensão dos problemas propostos em sala de aula. A elaboração e a disponibilidade de materiais alternativos podem contribuir para sanar as dificuldades dos alunos no aprendizado de tópicos relacionados à Genética, principalmente no entendimento de conceitos mais complexos (SOARES, PINTO e ROCHA, 2005). Sarmieri e Justina 2004 *apud* Justina e Ferla (2006), apontam que professores de Biologia propõem que a

disponibilidade de recursos didáticos é uma das principais alternativas que viabiliza a facilitação do processo de ensino e aprendizagem.

Nesse trabalho foi feito um levantamento da opinião de professores da rede pública do estado do Paraná sobre o ensino do tema Ligação Gênica no ensino médio e possível viabilidade do uso do jogo didático, *“Tá Ligado!” – uma forma lúdica de aprender Ligação Gênica*, para o ensino do tema.

METODOLOGIA

Durante o ano de 2011 desenvolvemos uma proposta para tentar diminuir o distanciamento entre a realidade dos exercícios em sala de aula com os alunos de ensino médio. Utilizando o tema de **Ligação Gênica** construímos um jogo didático para ser empregado no final de aula, em substituição aos exercícios. Um de nossos cuidados foi a elaboração de uma atividade de fácil desenvolvimento, por isso o jogo *“Tá Ligado?” – uma forma lúdica de aprender Ligação Gênica* (Cerqueira *et al.*, 2013) foi elaborado utilizando exercícios sobre o assunto contidos em livros didáticos do ensino médio. Esses exercícios foram transformados em casos com plantas, animais ou humanos numa situação-problema em que os alunos deveriam desvendar, de acordo com 10 dicas, se os genes em questão estavam ligados ou não. Vale ressaltar que o tema Ligação Gênica faz parte de tópicos abordados em “Extensões das Leis de Mendel” ou em “Mapeamento dos Genes nos Cromossomos” dentro do conteúdo de Genética.

A proposta foi apresentada na Oficina chamada *Genética na Praça* durante o 58º Congresso Brasileiro de Genética em 2012, em Foz do Iguaçu, PR. O público dessa oficina foi de professores de Ciências e Biologia da rede estadual pública do estado do Paraná. Nessa oficina apresentamos o jogo para os professores que visitaram o estande e jogamos algumas partidas com os mesmos a fim de mostrar a dinâmica da atividade. Após as partidas foi aplicado um questionário com alternativas com a finalidade de avaliar a opinião voluntária e anônima dos professores quanto ao conteúdo Ligação Gênica e a atividade *“Tá Ligado?” – uma forma lúdica de aprender Ligação Gênica*. Participaram da pesquisa 20 docentes, os quais responderam às seguintes questões:

I- Com relação ao assunto **Ligação Gênica** assinale Sim, Talvez ou Não às afirmativas:

1. Faz parte do conteúdo ministrado.
2. É um assunto difícil de ser compreendido.
3. Os exercícios apresentados nos livros didáticos estão fora da realidade dos alunos.

II- Com relação à atividade “Tá Ligado?”, assinale:

1. Fácil compreensão.
2. Pode substituir realizações de exercícios.
3. Os Casos se aproximam da realidade do aluno.
4. É possível a reprodução para uso em sala de aula.

5. Usaria em sala de aula.
III. Comentários e Sugestões.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com relação ao conteúdo de Ligação Gênica, investigamos se realmente é um tema desafiador aos professores de ensino médio, dentro do conteúdo de Genética. A **Figura 1** revela, entre os professores que responderam o questionário, que a grande maioria, apesar de ministrarem o conteúdo, o acha de difícil compreensão. Os trabalhos de Johstone e Mahmoud (1980) e o de Finlay *et al.* (1982) indicam que os temas relacionados à Genética são identificados como os mais difíceis, na percepção dos alunos, e também, segundo os professores do ensino médio, os mais importantes de se ensinar em Biologia. Os docentes apontam, ainda que os exercícios propostos nos livros didáticos não estão dentro da realidade dos alunos. De acordo com o relato dos professores, esses fatores podem contribuir para a dificuldade de aprendizagem do conteúdo.

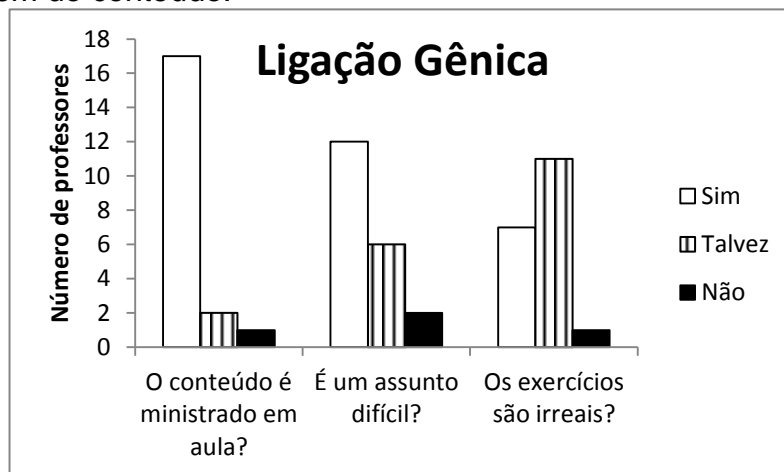


Figura 1. Aspectos relativos ao conteúdo de Ligação Gênica.

Ao apresentarmos a atividade "Tá Ligado?" - uma forma lúdica de aprender Ligação Gênica verificamos que o jogo teve uma ótima aceitação entre os professores, conforme **Figura 2**.

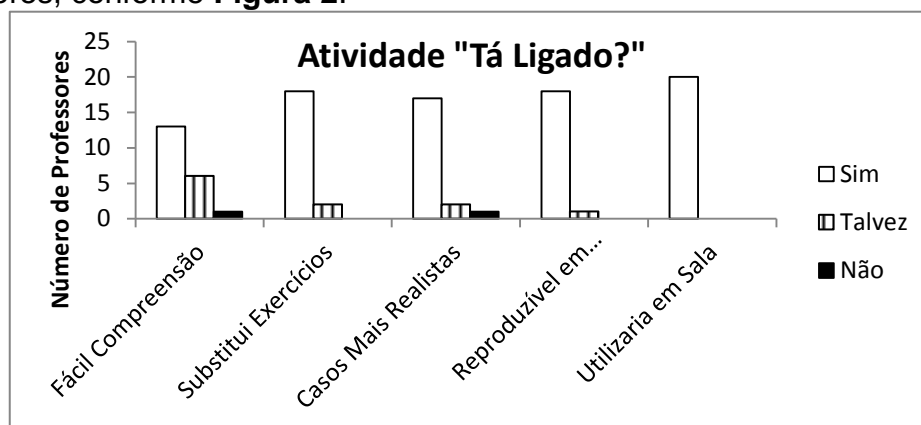




Figura 2. Avaliação sobre a atividade “Tá Ligado?”

Todos que responderam o questionário disseram que utilizariam o jogo em sala de aula, e a grande maioria relatou que o jogo é de fácil compreensão, pode ser utilizado para substituir os exercícios de final de aula, possui casos mais realistas para os alunos e que poderia ser reproduzido em sala de aula.

Também tivemos, no espaço para comentários e sugestões, os relatos de professores que acharam o jogo de “*Fácil execução!*”. Em outros relatos encontramos:

“Senti um pouco de dificuldade por ser professora de Ciências e não aplicar com profundidade o conteúdo apresentado, mas a primeira parte com as dicas para montar o genótipo e o cruzamento é bastante interessante e aplicável ao nono ano”.

“Pode ser usado em outros temas”.

“Fazer também para grupos sanguíneos, interações, e outros temas”.

É importante que as atividades elaboradas com a finalidade de auxiliar os professores em sala de aula sejam de fácil execução e reprodução, pois esses fatores geralmente são empecilhos para a utilização de recursos didáticos diferenciados. Segundo Krasilchik (2011) a escolha da modalidade didática depende de vários fatores: tipo de conteúdo, objetivos selecionados, classe a que se destina, do tempo e recursos disponíveis, assim como valores e convicções do professor, o profissional deve estar apto a fazer essas escolhas de forma mais apropriada. Acrescentamos ainda que, além da aplicação de metodologias diferenciadas, é importante que se investigue previamente as concepções dos alunos sobre o tema de forma a desenvolver atividades que condizem com sua realidade. Dessa forma, o jogo proposto não deve ser caracterizado como uma regra geral, mas como uma alternativa didática para o docente.

Um próximo passo do trabalho é a aplicação do material em salas de aulas do ensino médio, com o objetivo de obter dados relativos a possíveis contribuições do jogo para o ensino do tema na visão dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema Ligação Gênica é um dos tópicos dentro da Genética que é apontado por professores da rede pública do Paraná como de difícil compreensão, porém o mesmo faz parte de seus conteúdos programáticos no ensino médio e de suas aulas, e segundo os mesmos, os exercícios disponíveis nos livros didáticos não condizem com a realidade dos alunos, sendo fatores que podem dificultar o entendimento do assunto. Esses fatos apontam para a necessidade de se desenvolverem alternativas didáticas que possam auxiliar na abordagem do tema, como por exemplo, o Jogo “*Tá Ligado!*”- *uma forma lúdica de aprender Ligação Gênica*. O jogo foi apontado por esses professores como um possível recurso para se trabalhar o tema devido à facilidade de reprodução e por apresentar exemplos que se relacionam com a realidade de seus alunos, além do seu uso ser passível em



outros tópicos da Biologia. Nossa próxima etapa será a aplicação do jogo em salas de aula do ensino médio de escolas da rede estadual de ensino para uma melhor compreensão das contribuições do material.



PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO: ATIVIDADES DE APRECIÇÃO DOS GÊNEROS MÚSICAIS

Paulo Roberto Prado Constantino¹³⁶

RESUMO

Este artigo apresenta estratégias para o ensino de gêneros musicais no ensino médio, contribuindo para o envolvimento discente com a escola e com a produção cultural de seu tempo. Durante a pesquisa-ação realizada em escolas públicas no Brasil, constatou-se que estas instituições são permanentemente transpassadas pelos muitos gêneros musicais em circulação, e que escutar música é uma das atividades mais persistentes na rotina dos alunos. Observamos durante a pesquisa que os indivíduos mobilizados por um motivo musical ou extramusical, adquiriram maior disposição para realizar uma apreciação comprometida, sendo direcionados gradativamente a estabelecerem um nível mais aprofundado de compreensão musical. No desenvolvimento da proposta, o percurso resultou na elaboração de um conhecimento sistematizado, as Sequências Didáticas nos moldes preconizados pela Escola de Genebra, que por sua vez podem converter-se em pontos de partida para o trabalho em outros locais e contextos. No percurso, o ensino de música acabou por estabelecer um verdadeiro contraponto com outros campos do conhecimento, ressaltando os valores sociais, estéticos e psicológicos na formação dos indivíduos. A pesquisa-ação apresentou resultados positivos, pois constituiu-se em uma síntese com objetivos práticos, destinada a orientar as intervenções de outros professores no emprego dos gêneros musicais, ao evidenciar as dimensões ensináveis a partir das quais diversas sequências didáticas podem ser concebidas. Tal constatação sustenta-se, em primeiro lugar, porque o corpo teórico reunido para o trabalho tem sido reconhecido e valorizado no âmbito acadêmico, além de revelar-se passível de múltiplas aplicações no campo educacional. Transpor suas condições de aplicabilidade dos gêneros textuais aos gêneros musicais, certamente foi importante para lançar os fundamentos de uma nova metodologia de apreciação musical. Em segundo lugar, por ter sido testado no âmbito da escola pública e, portanto, submetido às condições de trabalho idênticas àquelas encontradas por milhares de outros professores nas redes de ensino público brasileiro. Em terceiro e último lugar, por ter obtido resultados qualitativos e quantitativos verificáveis quanto à aquisição de competências e habilidades relacionadas à apreciação musical pelos alunos, estimulando seu envolvimento nas atividades escolares.

Palavras-chave: Ensino Médio. Educação Musical. Gêneros Musicais.

¹³⁶ Aluno do Programa de Pós-Graduação da UNESP Marília – Doutorado em Educação. Atua na Supervisão Educacional das Escolas Técnicas do Centro Paula Souza na região de Marília/SP. E-mail: pconst@bol.com.br



ABSTRACT:

This paper presents strategies for teaching music genres in basic education, contributing to student engagement with the school and the culture of its time. During the action research conducted in public schools in Brazil, it was found that these institutions are permanently transfixed by many genres in circulation, and that listening is one of the most persistent activity in the routine of the students. It was observed during the survey that individuals mobilized for one musical or non-musical reason, acquired greater willingness to conduct a compromised listening, gradually being directed to establish a deeper level of musical knowledge. The proposal resulted in the development of systematic activities, the didactic sequences, along the lines recommended by the School of Geneva, which in turn can become points for work in other places and contexts. Along the way, the music education established a counterpoint to other fields of knowledge, emphasizing the social, aesthetic and psychological knowledge. The action research showed positive results, as built on a synthesis with practical goals, intended to guide the actions of other teachers in the use of genres, to show the teachable dimensions from which various sequences can be designed. This evidence holds up, in first place the reason the theoretical meeting for work has been recognized and valued in the academic context, besides being capable of multiple applications in the educational field. Transpose their conditions of applicability of textual genres to musical genres certainly was important to lay the foundations of a new methodology of musical listening. Secondly, having it tested within the public school and therefore submitted to working conditions identical to those found by thousands of other teachers in the public school in Brazil. Finally, having obtained qualitative and quantitative results verifiable as the acquisition of skills and abilities related to musical listening by students, encouraging their engagement in the school activities.

Keywords: High School. Music education. Music Genres.



INTERDISCIPLINARIDADE E ENSINO DE BIOLOGIA: currículos, concepções e práticas

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Alini Beloto Parra
Bruno Da Silva
Bianca Rafaela Boni
contato: harryson@bio.feis.unesp.br
UNESP - FEIS
SÃO PAULO

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Muito se tem dito sobre a interdisciplinaridade, termo que se torna presente constantemente em textos científicos, em documentos oficiais, livros didáticos, guias/orientações para professores e, principalmente, na fala de docentes ao caracterizarem sua prática pedagógica. Nota-se a possibilidade de se haver certo “modismo” relativo ao termo, questão que tem despertado atenção diante da “multireferencialidade conceitual” que pode gerar o termo. Até certo ponto, acredita-se que tal situação, pode não ser tão salutar no campo didático-pedagógico, pois pode possibilitar práticas pedagógicas frágeis no processo de construção conceitual do aluno e na contribuição da escola na relação/interação com as dimensões antropológicas e naturais.

Por conseguinte, observa-se que a interdisciplinaridade tem assumido posição central nas discussões da Pedagogia, sendo vista como palavra de ordem para uma ação pedagógica efetiva da escola. Vários autores têm tratado com efetiva propriedade o tema.

A interdisciplinaridade, pensando-se a partir de uma perspectiva de trabalho pedagógico na sala de aula, é palavra-chave para a organização escolar em que se busca estabelecer uma efetiva intercomunicação entre as diversas disciplinas do currículo, por meio do enriquecimento entre elas (MACHADO, 2000). “Almeja-se, no limite, a composição de um objeto comum, por meio dos objetos particulares de cada uma das disciplinas componentes” (p. 135). Ou seja, busca-se nesta perspectiva uma construção dialógica entre os diversos componentes curriculares a partir das peculiaridades de cada área do conhecimento (método/objeto) visando desenvolver uma aprendizagem efetiva para estudantes.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CEB/CNE nº 15/1998) apontam a interdisciplinaridade e a contextualização como elementos essenciais para construção de uma “pedagogia de qualidade”.

Fazenda (2002, p.32) considera a importância da articulação da interdisciplinaridade nos universos epistemológico e pedagógico como:



- meio de conseguir uma melhor formação geral, pois somente um enfoque interdisciplinar pode possibilitar certa identificação entre o vivido e o estudado, desde que o vivido resulte da inter-relação de múltiplas e variadas experiências;
- meio de atingir uma formação profissional, já que permite a abertura de novos campos do conhecimento e a novas descobertas;
- incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, pois o sentido das investigações interdisciplinares é reconstruir a unidade dos objetos que a fragmentação dos métodos separou e, com isto, permitir a análise das situações globais, dos limites de seu próprio sistema conceitual e o diálogo entre as disciplinas;
- condição para uma educação permanente, posto que através da intersubjetividade, característica essencial da interdisciplinaridade, será possível a troca contínua de experiências;
- forma de compreender e modificar o mundo, pois sendo o homem agente e paciente da realidade do mundo torna-se necessário um conhecimento efetivo dessa realidade em seus múltiplos aspectos;
- superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois, nesse novo enfoque pedagógico, a pesquisa se constitui na única forma possível de aprendizagem.

Para Machado (2000), a interdisciplinaridade tem sido uma palavra-chave na discussão da organização do trabalho acadêmico e escolar. Na perspectiva de superar uma fragmentação crescente dos objetos do conhecimento nas diversas áreas, gerando uma visão de conjunto, e por facilitar para o processo de ensino-aprendizagem o enquadramento de fenômenos que ocorrem fora da escola que não se contextualizam no âmbito de uma única disciplina.

Para Pombo (1994) não há definição unívoca do conceito. Ou seja, a palavra interdisciplinaridade é fruto de significativas flutuações: “da simples cooperação de disciplinas ao intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum” (p. 10).

Assim, a interdisciplinaridade é percebida por especialistas como a interação necessária entre as diversas disciplinas no processo de organização e desenvolvimento curricular, a partir de uma análise crítica da realidade e da percepção do papel que o professor tem nesta realidade. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua de conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa.

o uso indiscriminado do termo no ensino, na pesquisa, no exercício profissional, nos meio de comunicação, nos congressos ou seminários, nos subtítulos de obras científicas, aponta para múltiplos significados e, em



conseqüência, para nenhum significado comum aceito pela comunidade de professores e pesquisadores. (PAVIANI, 2004, p.15)

Não se pressupõe acreditar em um conceito unívoco da interdisciplinaridade, haja vista que sua compreensão parte da perspectiva da realidade e do sujeito. Contudo ressalta-se aqui uma possível banalização impregnada nas narrativas de profissionais diversos, incluem-se educadores, para caracterizar sua prática como interdisciplinar – como uma chancela de qualidade para seu trabalho. Termo em voga que se condiciona a uma simplificação conceitual, que todos acreditam compreender e muitos sabem usá-la.

Assim, algumas questões apresentam-se como norteadoras e provocativas desta pesquisa:

- Quais concepções professores assumem sobre a interdisciplinaridade como eixo norteador do ensino de Biologia?
- Quais elementos epistemológicos podem nortear a prática interdisciplinar de professores que ensinam Biologia?
- Quais práticas interdisciplinares são ou podem ser desenvolvidas por professores de Biologia?
- Que preconizam os currículos prescritos de Biologia sobre a interdisciplinaridade?
- Como a interdisciplinaridade pode ser observada em livros didáticos de Biologia?

Tendo como referência as questões supracitadas e o fato deste estudo ser de natureza interventiva, apresenta-se os seguintes problemas de pesquisa:

Quais concepções e práticas são percebidas em professores referentes à interdisciplinaridade no ensino de Biologia?

→
←

Quais ações e práticas interdisciplinares de ensino de Biologia podem ser observadas a partir da constituição de um grupo de trabalho colaborativo de professores de Biologia e pesquisadores?

Os objetivos de pesquisa foram delineados de acordo com a peculiaridade do trabalho – uma pesquisa do tipo “pesquisa-ação”.

OBJETIVO GERAL	OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Objetivo de Conhecimento: Analisar currículos, concepções e práticas de professores de Ensino Médio do município de	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar recomendações prestadas em currículos prescritos referentes à interdisciplinaridade no Ensino Médio. • Reconhecer perspectivas interdisciplinaridades para abordagem da Biologia a partir do praxis de professores. • Identificar concepções de professores sobre



<p>Ilha Solteira/SP diante da interdisciplinaridade no contexto do ensino de Biologia.</p>	<p>interdisciplinaridade no ensino de Biologia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar dificuldades e avanços vivenciados por professores na organização e no desenvolvimento do trabalho pedagógico quando a Biologia é tratada a partir de uma perspectiva interdisciplinar.
<p>Objetivo de Práticos /Ação-Intervenção:</p> <p>Analisar currículos, concepções e práticas de professores de Ensino Médio do município de Ilha Solteira / SP diante da interdisciplinaridade no contexto do ensino de Biologia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desencadear nos participantes do grupo processo de construção da identidade de professores-pesquisadores, tendo como práxis investigativa o seu próprio conhecimento cotidiano, considerando esse como síntese dialética entre a teoria e a prática. • Proporcionar aos participantes do grupo uma prática pedagógica coerente frente ao ensino de Biologia a partir de uma perspectiva interdisciplinar. • Promover intercâmbio entre UNESP e escolas de Educação Básica, especificamente, entre pesquisadores e professores de Biologia.

2. METODOLOGIA

A pesquisa (qualitativa) se desenvolve em duas grandes etapas articuladas:

<p>P RIMEIRA E TAPA</p>	<p>se caracteriza como uma apreensão da realidade de currículos de Biologia, tendo como foco quatro perspectivas para coleta de dados, que se adequam aos quatro intervenientes do currículo, que se constituem como <i>continuum</i> visando aproximar-se dos objetivos de conhecimento da pesquisa.</p>
<p>S EGUNDA E TAPA</p>	<p>se caracteriza como “um momento privilegiado da pesquisa”, onde o pesquisador se insere interventivamente em campo com grupo de professores visando constituir grupo de trabalho colaborativo com intuito de desenvolver experiências pedagógicas inovadoras no ensino de Biologia. O grupo será constituído por professores, pesquisadores e alunos. Esta etapa tem como meta aproximar-se dos objetivos práticos.</p>

O eixo norteador para a análise deste trabalho é a imersão em aspectos epistemológicos e pedagógicos da Biologia.

Se a compreensão do mundo se constitui no diálogo, no qual os elementos que compõe as visões envolvidas são negociados, o alcance do paradigma da



interdisciplinaridade para a produção do conhecimento e para o ensino é pensado como seu potencial para possibilitar a percepção das diferenças entre as visões de especialistas de áreas distintas e a tomada da consciência sobre as limitações das disciplinas isoladas, assim como sua complementaridade. (PIERSON; NEVES, 2001, p. 124)

Ou seja, a partir da análise dos *diálogos entre as disciplinas* e dos *obstáculos epistemológicos* observados na pesquisa é que o estudo se desenvolve.

2.1 Primeira Etapa – Apreensão da Realidade

A primeira etapa foi organizada em quatro momentos que representam apreensão de currículos de Biologia a partir de seus intervenientes (currículo prescrito, currículo apresentado, currículo moldado e currículo praticado).

2.1.1 Currículos Prescritos

O Currículo Prescrito é aquele ditado pelos órgãos político-administrativos, e tem um papel de prescrição ou orientação relativamente ao conteúdo do currículo. Funciona como referência básica à elaboração de materiais curriculares, controle do sistema.

No primeiro momento da pesquisa foi realizada uma análise das diretrizes nacionais e estaduais referentes ao currículo de Ensino Médio, destacando-se as orientações destinadas ao ensino de Biologia a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Foram analisados os seguintes documentos norteadores do Ensino Médio: Orientações Curriculares Nacionais; Diretrizes Curriculares Nacionais; Parâmetros Curriculares Nacionais; Deliberações, Indicativos e Pareceres do Conselho Estadual de Educação de São Paulo.

2.1.2 Currículo Apresentado

O currículo apresentado é aquele que chega aos professores através dos meios ou materiais curriculares – estes materiais colocam à disposição dos professores uma interpretação do currículo.

No segundo momento da pesquisa está sendo realizada uma análise de livros didáticos de Biologia, entendendo esses como currículos apresentados a professores. Serão analisados todos os livros de Biologia de Ensino Médio recomendados pelo Guia de Livro Didático: PNLD – 2013. Para tanto, será elaborada uma ficha de avaliação com alguns parâmetros a serem observados nos livros: linguagem da obra, orientações metodológicas para o professor, exemplificações/ilustrações, natureza das atividades, concepção de interdisciplinaridade e contextualização proposta na obra, articulação com outras áreas de conhecimento. Para a análise serão considerados todos os volumes da obra (volume único ou por série), o manual do professor e a avaliação feita por especialistas (Guia de Livro Didático: PNLD – 2013).

2.1.3 Currículo Moldado

O Currículo Moldado resulta da interpretação do professor, seja a partir do currículo prescrito ou dos materiais curriculares. O professor é um tradutor que intervém na configuração do significado das propostas curriculares, nomeadamente, quando realiza o trabalho de planificação.

Nesse momento será analisado o currículo de uma escola pública de Ensino Médio do município de Ilha Solteira com intuito de identificar orientações destinadas ao ensino de Biologia a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Inicialmente, será analisado o Projeto Político-Pedagógico e os diversos planejamentos dos professores (planos de curso, ensino e aula). Pretende-se realizar o estudo na *Escola Técnica de Ilha Solteira*.

Após a análise dos projetos, serão entrevistados, ao menos, quatro profissionais de educação (professores, gestores ou coordenadores) da instituição com intuito de identificar como ocorreram as ações e discussões para elaboração/construção do currículo da escola. As entrevistas serão de natureza semiestruturada com aproximadamente quatro participantes: diretor da instituição; coordenador de Ensino Médio; ao menos, um coordenador de curso técnico; ao menos, um professor (preferência de Biologia). Os participantes serão selecionados conforme os seguintes critérios: i) ter participado da construção dos documentos; ii) possuir disponibilidade e interesse para participar da entrevista.

2.1.4 Currículo Praticado

O Currículo Praticado caracteriza-se como a prática pedagógica propriamente dita do professor. Neste momento serão realizadas entrevistas semiestruturadas e observadas aulas de até quatro professores de Biologia de escolas de Ilha Solteira visando identificar suas práticas referentes ao ensino interdisciplinar.

2.2 Segunda Etapa – Pesquisa-Ação

Após a primeira etapa da pesquisa, será constituído um Grupo de Trabalho (GT) formado pelo pesquisador responsável, até dez alunos do curso de licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP (bolsista de iniciação científica, estagiários, orientandos de TCC e/ou voluntários) e até quatro professores de Biologia (identificados na primeira etapa do estudo e com disponibilidade para participar do GT a convite do pesquisador responsável) poderão ser aceitos também professores de Ciências Naturais dos anos finais do Ensino Fundamental e/ou de outros componentes curriculares de Ensino Médio.

O GT se reunirá semanalmente para estudos e pesquisas sobre a prática interdisciplinar no ensino de Biologia. Esses estudos serão planejados quando da constituição do GT e terão como proposta inicial de trabalho os resultados obtidos na primeira etapa da pesquisa. Cada encontro terá aproximadamente quatro horas de duração, organizados em dois momentos:

P	estudos e discussões centrados na prática
---	---



PRIMEIRO MOMENTO	cotidiana dos professores, tomando como referência os dados coletos durante a primeira etapa da pesquisa e/ou textos teóricos referentes à interdisciplinaridade.
SEGUNDO MOMENTO	planejamento coletivo e discussão de práticas inovadoras que possibilitam um tratamento interdisciplinar de Biologia na escola. Para tal momento, os professores e alunos (do curso de licenciatura em Ciências Biológicas) planejarão aulas com atividades inovadoras e interdisciplinares que deverão desenvolver nas turmas dos professores participantes do GT (em suas respectivas escolas). As práticas planejadas e desenvolvidas nas turmas serão apresentadas nas reuniões do GT discutindo-se os resultados observados em sala de aula pelos alunos e professores participantes.

Os registros das atividades do GT serão coletados e organizados pelos integrantes do grupo (alunos e professores) em portfólios individuais. Os portfólios serão organizados com diversos registros dos participantes de suas ações e reflexões dialógicas com o grupo e que representam seu processo desenvolvimento profissional diante o ensino de Biologia a partir de perspectivas interdisciplinares.

A intenção é que o GT se consolide, porém, para fins de coleta de dados para este trabalho, será considerado o desenvolvimento do grupo ao longo dos primeiros meses de sua constituição.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que o desenvolvimento do presente estudo proporcionará, além de uma apreciação da atual situação da interdisciplinaridade no ensino de Biologia, promover uma ação efetiva junto a docente de Ilha Solteira (SP). Tendo como lógica de compreensão da realidade, a possibilidade de distanciamento entre o currículo formal (normativo e prescrito) e o currículo em ação (praticado). Trazendo à tona algumas construções desenvolvidas por professores em sala de aula, possibilitando, assim, a construção de estratégias para garantir a qualidade do ensino de Biologia no contexto das escolas brasileiras.



PERCEPÇÕES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS

Fábio Gabriel Nascibem¹

fabinhonascibem@gmail.com

Alessandra Aparecida Viveiro²

alessandraviveiro@fclar.unesp.br

¹ UNESP – Instituto de Química de Araraquara – SP

² UNESP – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – SP

Palavras-chave: ensino de ciências. percepções. alunos de ensino médio.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A ciência, historicamente, é encarada como meio de fornecer *status* para afirmações na qual se quer conferir confiabilidade e seus conhecimentos são largamente aceitos como únicos e inquestionáveis (CHALMERS, 1993). Ingenuamente, acredita-se que aquilo que tem comprovação científica é sempre correto e infalível. Cientistas são, por consequência, muitas vezes vistos como “semideuses” e idolatrados como se fossem gênios isolados e detentores de uma verdade universal (CACHAPUZ; PRAIA; JORGE, 2000).

Pensando criticamente e analisando fatos históricos, vemos que a ciência é falível, imperfeita, inexata e nem tampouco trás as pretendidas verdades. O que se tem são modelos que explicam e adéquam observações para explicar fenômenos. Os erros, os acasos, as brigas, os jogos de interesse e disputas também tem seu devido espaço no mundo científico (MOSLEY; LYNCH, 2011).

As concepções equivocadas criam suas raízes por motivos diversos, sobretudo pela forma como se desenvolve o ensino em ciências. Muitas vezes, as aulas priorizam o ensino enfocando uma ciência neutra e baseada em um método científico único, empírico-indutivista e atóxico (GIL-PÉREZ et al., 2001)

As aulas experimentais, que poderiam ser usadas como excelentes estratégias de ensino e aprendizagem, muitas vezes são baseadas em roteiros muito similares a “receitas culinárias”, com passos a serem seguidos, de forma que o aluno em momento algum é estimulado a pensar ou desenvolver os conceitos pretendidos de forma crítica e consciente. Tudo o que o aluno faz nesse caso é reproduzir o método com fidelidade ao que lhe foi proposto com o objetivo de “testar uma lei científica, ilustrar ideias e conceitos aprendidos nas 'aulas teóricas', descobrir ou formular uma lei acerca de um fenômeno específico, 'ver na prática' o que acontece na teoria, ou aprender a utilizar algum instrumento ou técnica de laboratório específica” (BORGES, 2002, p. 296).



Uma possibilidade que pode contribuir na superação de concepções distorcidas sobre as ciências é a exploração da história e filosofia da ciência em sala de aula. Isso ainda é pouco comum nas escolas, tendo como justificativa dos professores a falta de conhecimentos para desenvolver os temas com uma abordagem histórica e filosófica, a escassez de produções bibliográficas na área ou, ainda, a falta de tempo hábil na grade curricular para tais abordagens (CALOR; SANTOS, 2004).

Além disso, é fundamental trazer para o ensino de ciências uma abordagem que explore a inter-relação entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente, proporcionando uma visão de ciência mais humana (SANTOS; MORTIMER, 2001), falível, situada social e historicamente.

As estratégias de ensino e aprendizagem, nesse sentido, ganham importância no ensino de ciências. Para Araújo e Bizzo (2005), algumas delas, como trabalhos em grupo, discussões e atividades de campo, por exemplo, são favoráveis a uma prática educativa pautada em uma perspectiva crítica de educação, pois favorecem o diálogo possibilitando a construção de um conhecimento multidisciplinar e/ou interdisciplinar, em detrimento da mera aquisição de conteúdos. A experimentação pode ser utilizada para exploração de aspectos da metodologia científica quando desenvolvida em uma abordagem investigativa, possibilitando, mais que procedimentos, desenvolver também a exploração de conteúdos conceituais e atitudinais (GONÇALVES; MARQUES, 2006).

A partir dos aspectos apresentados, procurando subsidiar uma prática formativa em ciências nessa perspectiva, o presente trabalho, que constitui um recorte de uma pesquisa mais abrangente ainda em andamento, em nível de iniciação científica, teve como objetivo investigar, identificar e problematizar algumas percepções sobre o ensino de ciências de um grupo de alunos da Educação Básica.

METODOLOGIA

A pesquisa, pautada em uma abordagem qualitativa (MINAYO, 2010), foi desenvolvida junto a uma escola pública de um município do interior paulista. Selecionamos quatro salas do Ensino Médio (EM), sendo duas do primeiro ano e duas do segundo. A coleta de dados ocorreu no início do ano letivo. A intenção de trabalhar com alunos do primeiro ano deve-se ao fato de que estes estavam saindo do Ensino Fundamental (EF) e, portanto, poderiam trazer percepções do ensino de Ciências deste nível, estando ainda pouco influenciados pelas aulas do EM. Os alunos do segundo ano, por outro lado, já teriam vivenciado no mínimo um ano do ensino de Ciências abordado nas três disciplinas-base fragmentadas (Física, Química e Biologia). No entanto, a faixa etária entre um grupo e outro seria pouco discrepante, havendo certa homogeneidade no perfil dos estudantes.

Elaboramos um questionário com questões abertas e fechadas, explorando aspectos como: a forma como as aulas de ciências são

desenvolvidas, incluindo a indagação sobre a presença e forma de desenvolvimento de aulas práticas; quais as preferências dos estudantes em relação ao enfoque das aulas de ciências (centrada no professor, interativa); se buscam outros espaços além da escola para acessar temas de ciências e, em caso afirmativo, quais são as fontes de informação; o que poderia melhorar nas aulas de ciências.

O questionário foi aplicado durante o horário de aula, a todos os alunos presentes. Os dados estão sendo organizados e analisados. Na sequência apresentamos os primeiros resultados tratados na forma de gráficos com breves considerações sobre a temática em questão.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao todo, foram aplicados 136 questionários. Inicialmente, investigamos junto aos alunos como as aulas de ciências eram organizadas, oferecendo-lhes as opções sempre teóricas, predominantemente teóricas e aulas práticas regulares. O gráfico apresentado na Figura 1 ilustra as respostas à questão em números absolutos (o mesmo vale para os demais gráficos).

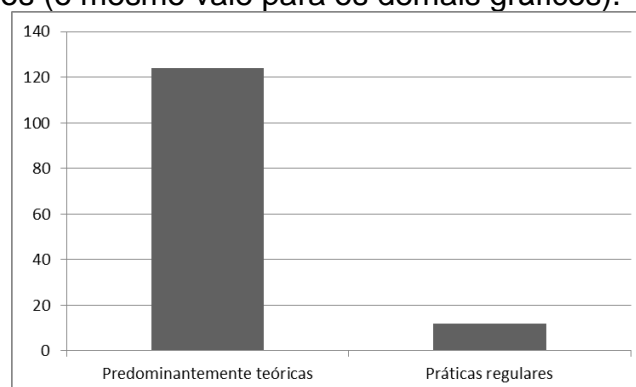


Figura 1 - Perfil das aulas.

Pelas respostas apresentadas, há evidências que o ensino foi predominantemente teórico e que neste caso a passagem do EF para o EM não muda o parâmetro – as respostas foram semelhantes tanto no primeiro quanto nos segundos anos. Um reduzido número de alunos indicou ter tido aulas práticas regulares. É possível que sejam alunos oriundos de outras escolas ou, ainda, que tenham vivenciado aulas de professores diferentes na própria escola.

Questionamos, ainda, como são as aulas teóricas, fornecendo-lhes as seguintes opções: sempre por transmissão, predomínio por transmissão e metodologias diferenciadas. Pelas respostas, os alunos afirmaram que suas aulas são, via de regra, em uma perspectiva transmissiva, centradas no professor. Entre aqueles que apontaram que havia aulas diversificadas, alguns citaram como exemplo a exploração de recursos didáticos, entre as quais: o uso do globo terrestre, aulas com vídeos e esqueleto humano. O gráfico apresentado na Figura 2 ilustra as respostas.

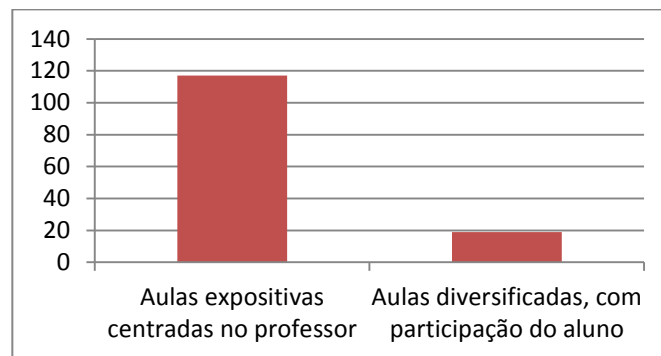


Figura 2 - Perfil das aulas teóricas

Outra questão relevante analisada foi sobre as aulas práticas. Ao inserir a temática, fornecemos no questionário as seguintes opções: sempre baseadas em um roteiro, com reflexão sobre a prática ou se nunca tiveram aulas práticas. As respostas foram variadas, como pode se ver no gráfico representado na Figura 3.

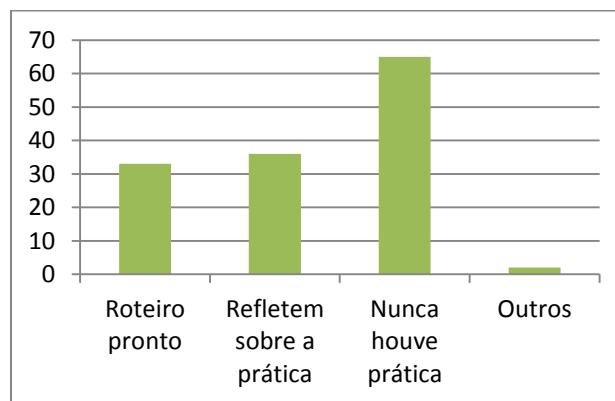


Figura 3 - Perfil das aulas práticas

Aproximadamente metade dos alunos afirmou nunca ter tido aulas práticas. Entre os que disseram ter vivenciado essas atividades nas aulas de ciências, aproximadamente 25% indicaram que as aulas práticas foram com roteiros prontos e outros 25% afirmam que realizaram reflexões sobre a mesma.

Buscando entender a diversidade de respostas, consultamos o Caderno do Aluno, material apostilado utilizado no sistema estadual paulista de ensino. O material apresenta algumas propostas de aulas práticas com um roteiro, onde se descreve os procedimentos e, na sequência, emergem questões de reflexão. Embora o recurso seja o mesmo, cada professor pode trabalhar de forma diferenciada: alguns podem se restringir apenas ao roteiro, marcando a percepção dos estudantes, enquanto outros podem ter priorizado os processos de reflexão. Pode ocorrer, ainda, que o professor não desenvolva as propostas de experimentação do material, justificando a parcela de alunos que indicaram não ter vivenciado aulas práticas.

Questionados sobre os espaços em que tem acesso a temas científicos, partindo da perspectiva que educação em ciências vai além da educação

formal, as respostas foram diversificadas, conforme a Figura 4. Fornecemos algumas opções e solicitamos que os alunos exemplificassem.

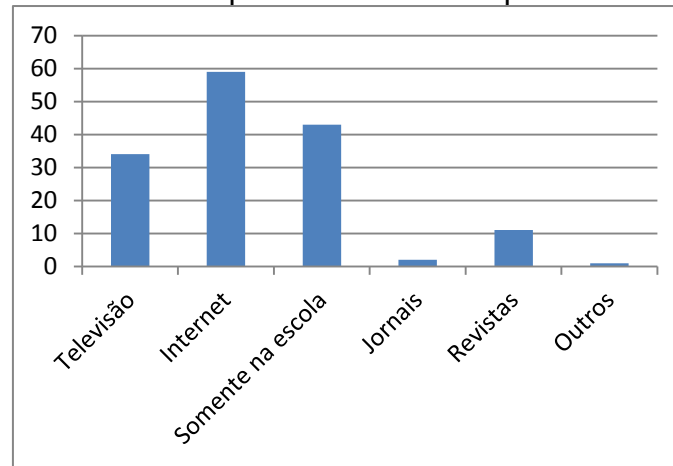


Figura 4 - Onde mais aprendem ciência

É interessante notar que parte dos alunos indicaram veículos de cunho científico como, por exemplo: programa “Globo Ciências”, “*Discovery Channel*”, “*History Channel*”, “*National Geographic*” (podendo fazer alusão à revista impressa ou página eletrônica), *site* “Brasil Escola”, revista “Superinteressante”. No entanto, boa parte fez indicação de canais de televisão abertos e repositórios de temas diversos na *internet* como, por exemplo: “TV Record”, “SBT”, “TV Globo”, “*Youtube*” e “*Wikipedia*”. Percebemos que não há fontes seguras para acesso à informação científica, podendo sinalizar, inclusive, uma carência na formação para realizar uma pesquisa confiável, conteúdo procedimental que deveria ser desenvolvido na escola. O gráfico representado na Figura 4 ilustra as preferências.

Investigamos, ainda, como, na percepção dos alunos, as aulas de ciências poderiam ser melhores. Os dados apresentados no próximo gráfico (Figura 5) mostram que parte dos alunos aponta a necessidade de mais aulas práticas e melhorias perfil do professor (chamar a atenção da sala, ser professor específico da disciplina, ser mais paciente, etc.). Um grupo indica que nada precisa melhorar e uma minoria, representado pela categoria “outros” aponta aspectos como: linguagem deveria ser facilitada, necessidade de mais aulas de ciências, os colegas de sala poderiam ser mais interessados, a necessidade do uso de ferramentas diversificadas de ensino, entre outras.

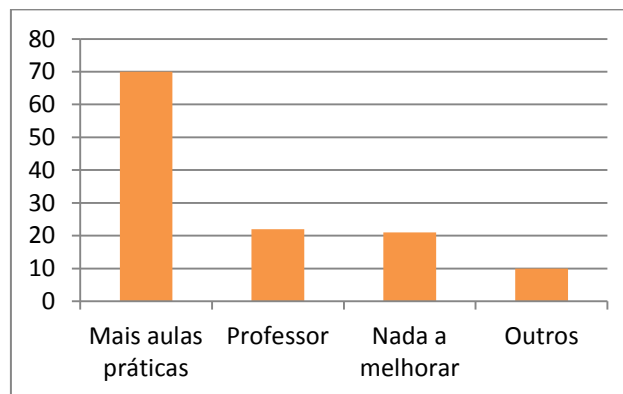


Figura 5 - Melhorias no ensino de ciências

Sobre as discrepâncias, pensamos que a razão delas é que cada pessoa tem suas preferências e aprende melhor de alguma forma, portanto, aqueles que dizem que nada precisa ser melhorado, e segundo os dados apresentados no trabalho, seriam alunos que gostam de aulas expositivas. Por isso, para Sanmarti (2002), é importante que os professores recorram a uma grande variedade de estratégias, garantindo maiores oportunidades para a construção do conhecimento, fornecendo subsídios para que os estudantes encontrem a(s) atividade(s) que melhor os auxiliem a compreender o tema estudado.

Pelos dados apresentados, podemos perceber que, na percepção desse grupo de estudantes, no ensino de ciências, tanto no Fundamental quanto no Médio, predominam aulas teóricas, centradas no professor, com poucas aulas práticas. Quando estas ocorrem, muitas vezes não são acompanhadas de um processo de reflexão, seguindo um roteiro pronto. Percebe-se ainda que os alunos têm dificuldades em apontar fontes confiáveis para acesso a temas científicos fora da escola, revelando, por um lado, uma deficiência na identificação desses espaços e, por outro, que a escola é, para parte significativa dos alunos, o único espaço de acesso ao conhecimento científico.

Para superarmos as visões distorcidas sobre ciências e atendermos as demandas atuais no ensino de ciências, é fundamental uma reflexão crítica tanto sobre os conteúdos explorados quanto sobre os encaminhamentos metodológicos na prática educativa (BORGES; LIMA, 2007) que subsidiem as ações formativas em sala de aula.



PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO DE ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS EM AULAS DE QUÍMICA NO ENSINO MÉDIO: alguns apontamentos

Carlos Henrique Bocanegra
EE Bento de Abreu - Araraquara/SP chboca@yahoo.com.br
Sandra Maria Pasenow Braga
EE Bento de Abreu - Araraquara/SP sanbio@ig.com.br
Maria Cristina de Senzi Zancul
FCLAr/UNESP - Araraquara/SPmczancul@fclar.unesp.br
Talita Mazzini Lopes
FCLAr/UNESP- Araraquara/SPTalita_lopes6@yahoo.com.br
Agradecemos à FAPESP pelo apoio financeiro

Palavras chave: ensino de química, estratégias didáticas.

INTRODUÇÃO

O trabalho aqui relatado foi elaborado no âmbito do projeto “Produção de conhecimentos escolares nas Ciências da Natureza: conteúdos, estratégias e recursos”, financiado pelo Programa Especial FAPESP Ensino Público. A equipe responsável pelas ações foi constituída por um professor de Química e uma professora de Biologia, do Ensino Médio, por uma docente da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara - UNESP e por uma bióloga, mestre em Educação, que atuou como colaboradora.

Como parte das atividades do referido projeto, desenvolvemos uma sequência de atividades didáticas para alunos de Ensino Médio, de uma escola pública do interior paulista, e avaliamos todo o processo. Neste trabalho descrevemos e analisamos as atividades aplicadas em aulas de Química no período noturno.

A proposta foi elaborada visando o ensino e aprendizagem de conteúdos programáticos presentes na matriz curricular das escolas públicas do Estado de São Paulo, a saber: materiais e suas propriedades; relações entre propriedades das substâncias, suas estruturas e polaridade das moléculas - interações interpartículas e intrapartículas (segundo ano colegial) -; arranjos atômicos e moleculares para explicar a formação de cadeias, ligações e funções orgânicas. Além desse objetivo, tivemos também a intenção de estudar a contribuição de uma estratégia de ensino de Ciências, fazendo uso de questionamentos sobre temas sociocientíficos, a fim de despertar nos alunos diferentes opiniões a respeito dos diversos aspectos envolvidos no tema em estudo. Paralelamente, em nossas reuniões de grupo, analisamos a participação dos alunos durante o processo, bem como as dificuldades encontradas na aplicação da atividade.

PLANEJAMENTO E DESCRIÇÃO DO TRABALHO



O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual do interior paulista que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio. A referida escola conta com aproximadamente 1500 alunos divididos em três períodos. Quanto à estrutura física, ela possui vinte e cinco salas de aula, um anfiteatro, um ginásio de esportes, duas quadras esportivas, duas salas de computadores, uma biblioteca, um laboratório de Química, um de Física e um de Biologia.

Trabalhamos com duas turmas de alunos de Ensino Médio - uma de segundo, outra de terceiro ano, do período noturno, totalizando 88 alunos regularmente matriculados.

A sequência de atividades aplicadas em sala de aula foi planejada e elaborada pela equipe responsável, em reuniões quinzenais. Em nossos encontros, optamos por trabalhar com um tema atual, de interesse dos alunos e que envolvesse os conteúdos programáticos curriculares. Além disto, nossos esforços se concentraram em trabalhar de forma conjunta, avaliando sequências de atividades que pudessem ser aplicadas tanto em Química quanto em Biologia, tendo em conta as especificidades teóricas dessas duas matérias.

Assim, escolhemos como tema de estudo a molécula de DNA, sua constituição, suas propriedades e aplicações na Ciência. Entendemos que este tema abarca uma quantidade variada de exemplos nos quais o uso da ciência e tecnologia se faz presente no cotidiano dos alunos e que frequentemente são divulgados pela mídia, como por exemplo, exames de paternidade, terapia com células tronco e outros. Também queremos ressaltar que o estudo do DNA possibilita aos professores trabalharem diretamente com a molécula de DNA, tanto nas aulas de Biologia quanto nas de Química, neste caso, com os conteúdos disciplinares anteriormente reportados.

Por outro lado, os conteúdos trabalhados apresentam razoável grau de complexidade, exigindo dos alunos certos domínios cognitivos para construir abstrações – por exemplo, as representações (textuais e pictóricas) dos fenômenos estudados.

Tendo em conta esses aspectos, o trabalho teve início com a aplicação de uma estratégia de linguagem, relacionada à exibição e interpretação de um filme de ficção científica que aborda os aspectos científicos, sociais e éticos presentes no processo de geração de seres humanos através da seleção de embriões. A sequência didática e o trabalho pedagógico em sala de aula se fizeram a partir das seguintes etapas:

- a) Exibição do filme de ficção científica: GATTACA - uma experiência genética. Essa atividade foi proposta para ser aplicada em duas aulas (noventa minutos). No entanto, dado o tempo de duração do filme e alguns fatores operacionais - deslocamento dos alunos, preparação da sala de vídeo etc., tivemos que estender a atividade para três aulas.
- b) Discussão dos aspectos científicos, entre outros, abordados no filme. Nesta etapa, também fizemos uma leitura crítica (através das rodas de leitura) e uma exposição dialogada do texto - Como fazer um superbebê (COSTA E GARATTONI, 2012). Neste caso, procuramos estabelecer relações entre a



engenharia genética, abordada no texto e as questões sociocientíficas e éticas presentes no filme. Em seguida, aplicamos um questionário envolvendo os tópicos apresentados e discutidos em sala de aula. Foram necessárias duas aulas para completar esta etapa.

c) Apresentação de aula expositiva sobre a molécula de DNA. Logo após, reunimos os alunos em grupos e propusemos a tarefa de construir a molécula de DNA - com o uso de um kit pedagógico (LAM Educacional), cujas peças plásticas e coloridas se encaixam formando os (poli)nucleotídeos, ou seja, a estrutura da referida molécula. Essa etapa foi cumprida em uma aula.

d) Aula expositiva dialogada com os alunos (2º e 3º anos) sobre os tópicos curriculares elencados na introdução deste trabalho, contextualizados com a proposta de atividades envolvendo a molécula de DNA.

e) Planejamento e apresentação de uma atividade de investigação científica - Como identificar uma pessoa através da análise de DNA, realizada em uma aula. Essa atividade foi desenvolvida com o auxílio dos alunos (estagiários) do curso de Licenciatura em Química da UNESP. Os recursos utilizados foram: a exibição de um documentário (cerca de 10 minutos) e apresentação de um estudo de perícia criminal - com uso do programa Power Point - elaborado e apresentado pelos estagiários.

f) Atividade experimental demonstrativa realizada no laboratório didático de Química para a extração da molécula de DNA do morango. Em seguida, os alunos responderam a duas questões propostas.

O processo de coleta de dados se fez através da recolha das respostas dadas pelos alunos às questões formuladas.

Do total de alunos matriculados, 51 alunos participaram das atividades e responderam às questões propostas, sendo que na atividade experimental demonstrativa o número de alunos participantes se reduziu a 32.

ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES COLETADAS - CONSIDERAÇÕES

A partir da exibição do filme Gattaca e da leitura e discussão do texto - Como fazer um superbebê - os alunos responderam a algumas questões. O texto, as perguntas e as respostas serão apresentados a seguir.

Em 2000, uma família americana selecionou geneticamente um embrião que geraria seu próximo filho. O objetivo era que a criança pudesse ser um doador de medula óssea compatível com a irmã mais velha, portadora de um tipo de anemia letal. Desde então, esta prática tem sido utilizada em outros casos no Reino Unido, Austrália e EUA. Em relação ao caso acima, responda: 1) Que aspectos - científicos, sociais e éticos - você observa que podem ser levantados a partir do caso acima descrito; 2) Se um dia, realmente for possível criar uma sociedade com pessoas artificialmente mais inteligentes, bonitas, saudáveis e felizes você aceitaria? Justifique; 3) Que contribuições o filme e o texto da revista trouxeram para a compreensão do processo de manipulação genética considerando os aspectos científicos, socioculturais e éticos; 4) Cite alguma(s) situação(ões) do filme que chamou(ram) sua atenção.



No presente trabalho nos limitamos a apresentar e discutir os resultados obtidos para as perguntas um e dois do questionário. As respostas foram lidas e separadas de acordo com os argumentos utilizados e foram organizadas em quadros, segundo as frequências de ocorrência dos tipos de respostas.

No Quadro um apresentamos as respostas referentes à questão um, separadas em aspectos científicos, sociais e éticos, conforme os argumentos dos alunos.

Quadro 1 – Frequência de ocorrência (em %) dos tipos de respostas elaboradas a partir da questão um.

Aspectos	Questão 1 – Tipos de respostas e argumentos explicativos utilizados
Científicos	Manipulação genética (22%); estudos do DNA (19%); escolha do embrião (17%); cura e prevenção de doenças, salvar vidas (12%); avanço da ciência (14%); outras (7%); não responderam (8%).
Sociais	a) Falta de preparo da sociedade para esse avanço científico (23%) Custo alto; não é correto gerar pessoas com aspectos estéticos diferenciados; possibilidade de gerar situações em que ocorra a escolha e o descarte de seres humanos. b) Sociedade talvez concorde (19%) Se o resultado é salvar vidas, curar doenças, não prejudicar as pessoas e se essa tecnologia não criar seres humanos com capacidades cognitivas superiores. c) Sociedade concorda (15%) Poucos terão acesso a esse avanço devido ao alto custo. d) Respostas mais elaboradas (12%) Argumentos socioeconômicos e religiosos, prós e contras quanto ao uso da manipulação genética. e) Respostas com sentido semântico indefinido (14%) f) não responderam (16%)



Éticos	<p>Sobre a situação de estudo apresentada, os alunos responderam:</p> <p>a) É ético (22%) Pode ajudar pessoas; salvar os filhos; poupar sofrimentos; prevenir doenças; se a sociedade aceitar.</p> <p>b) Não é ético (25%) Por envolver a escolha do melhor embrião; porque temos que aceitar a nossa natureza tal como se apresenta; porque podemos prejudicar a saúde de uma pessoa saudável para favorecer outra.</p> <p>c) Respostas mais elaboradas (15%) Os alunos fizeram uma análise da situação evocando alguns aspectos, além dos éticos, para compor suas opiniões sobre o tema.</p> <p>d) Respostas com sentido semântico indefinido (18%)</p> <p>e) Não responderam (20%)</p>
--------	--

As respostas obtidas para a questão dois estão expostas no quadro dois, a seguir, separadas conforme os argumentos dos alunos.

Quadro 2 - Frequência de ocorrência (em %) dos tipos de respostas e argumentos explicativos utilizados pelos alunos para a questão dois.

Respostas	Questão 2 - Argumentos explicativos utilizados pelos alunos
Sim	Proporcionar à sociedade pessoas mais saudáveis, livres de doenças, bonitas e evoluídas; contribuir para curar doenças; contribuir para a evolução da sociedade. (9%)
Não	a) Cabe ao homem buscar suas conquistas mantendo sua natureza tal como é. (27%) b) Envolve escolhas difíceis e discriminatórias quanto ao uso de embriões. (12%) c) Não teríamos escolha. Esta tecnologia genética nos seria imposta. (3%) d) Perderíamos a diversidade humana. Estaríamos sujeitos ao desequilíbrio e ao preconceito. (30%)
Com argumentos mais elaborados	Analisaram a situação tendo em conta argumentos científicos (curar doenças) contrapondo-os à possibilidade de criar pessoas esteticamente mais bonitas. (7%)
Sentido	(5%)



Semântico indefinido	
Não responderam	(6%)

Conforme observamos pelas respostas apresentadas no Quadro um, 68% dos alunos relataram que os aspectos científicos abordados envolvem manipulação genética, estudos do DNA, escolha do embrião, prevenção e cura de doenças e a questão de salvar vidas, em concordância com os as informações contidas no texto trabalhado. Outros 14% se limitaram a responder que é um avanço da ciência, sem apresentarem maiores detalhes, o que pode indicar pouco entendimento ou clareza em relação às questões tratadas. Quanto aos aspectos sociais, houve diversidade de respostas com posicionamentos a favor e contra o uso da tecnologia de manipulação genética. Destaca-se o fato que 23% dos alunos responderam que a sociedade não está preparada para isto. Outros 19% responderam que a sociedade talvez concorde se determinadas condições forem estabelecidas ou impostas. Observamos que, neste caso, os alunos apresentaram vários questionamentos em relação a essa tecnologia, o que pode indicar certo nível de desconfiança quanto aos usos e resultados da aplicação da mesma. Corroborando o exposto, no quadro dois vemos que somente 9% dos alunos se posicionaram a favor da manipulação genética quando indagados a respeito. Ainda com relação aos aspectos sociais, chama nossa atenção o fato de 30% dos alunos terem dificuldades em expor seus argumentos, o que fica evidente pelas respostas sem sentido definido ou pela ausência de respostas.

Em relação aos aspectos éticos, apresentados no quadro um, as respostas emitidas apresentam certa contradição em relação àquelas referentes aos aspectos sociais. Observamos que praticamente um mesmo número de alunos considera ético e não ético o uso da seleção de embrião para salvar uma vida humana. No caso das respostas que apontam ser não ético aparecem, de forma muito expressiva nas justificativas dos alunos, argumentos de cunho religioso. Já em relação às respostas que consideram que é ético selecionar um embrião para a finalidade apontada no texto, prevalece como requisito suficiente a possibilidade de salvar vidas e prevenir doenças, com o aval da sociedade. Além disto, observamos que 18% das respostas dos alunos carecem de sentido definido e outros 20% não responderem, o que nos indica uma grande dificuldade dos alunos em expor suas ideias em relação ao aspecto ético.

Por sua vez, algumas respostas foram classificadas como “mais elaboradas” no quadro um e “com argumentos mais elaborados”, no quadro dois por revelarem que os alunos estabeleceram relações entre os conhecimentos específicos presentes no texto com outros aspectos - sociais, econômicos, éticos etc., que fazem parte do processo de construção do conhecimento científico. No entanto, essas relações estão em um nível de elaboração muito simples e indicam a



carência de certos domínios de conhecimento, que podem ser obtidos no processo de ensino escolar, com a colaboração do professor.

Os resultados provenientes do processo de aprendizagem de conceitos científicos, itens *d*, *e*, *f* do tópico planejamento e descrição do trabalho, serão apresentados em uma próxima oportunidade.



A CONTRIBUIÇÃO DAS PARÓDIAS NO ENSINO DE QUÍMICA, EM UMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT, ALTO SOLIMÕES, AMAZONAS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PROMOVIDA NO PROGRAMA PIBID-QUÍMICA-INC. PROGRAMA PIBID-QUÍMICA-INC.

João Paulo Montalvão Silva
Wyllyam Charles Angulo Pevas
Radamés Gonçalves de Lemos
jpaulo_montalvao@hotmail.com

Instituto de Natureza e Cultura, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Universidade Federal do Amazonas, CAPES.

Palavras-chave: Ludicidade. Ensino de Química. Metodologia.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

As dificuldades no processo de ensino-aprendizagem de Química estão totalmente presente nos vários níveis de ensino atualmente, tendo em vista que os professores encontram-se atrelados a uma metodologia, tradicional e os alunos costumam ter aversão aos conteúdos desta disciplina, por considerá-los de difícil compreensão e assimilação. Wanderley et. al., (2005) afirma que isso nos leva a uma busca incessante por alternativas que possam reverter ou modificar essa realidade, para tanto, muitos estudos têm sido realizados, com o objetivo de encontrar essas alternativas que possam melhorar o ensino de Química.

Com esse foco, nota-se que o processo ensino-aprendizagem da disciplina de Química depende de muitas variáveis, tais como: professor, aluno, recursos didáticos, ambiente sócio-cultural ao qual estão inseridos, a maneira como a química é abordada no cotidiano. É sabido que cabe ao professor ser mediador na produção de conhecimento, administrar a aula, promovendo a produção de saberes, afinal ser professor é educar, por isto ele é um sujeito, assim como aluno deste processo sabe-se também que as ações deste profissional são limitadas por não disporem tempo para o planejamento de suas aulas, pela escassez de recursos materiais e pela carga horária insuficiente (CARDOSO e COLINVAUX, 2000).

O ensino diversificado ou aplicação de metodologia alternativa é geralmente pouco visualizado, tendo em vista o fato de o professor ter como principal obstáculo o excesso de conteúdo, perdendo-se assim o foco da aprendizagem da forma com que ela se constrói e se consolida na vida do aluno, desenvolvendo valores, habilidades e atitudes. Com isso, surge à necessidade de valorizar o processo de ensino aprendizagem, despertar no aluno atitudes e valores que o possibilite se desenvolver como cidadão. A criação de atividades diferenciadas voltadas para a construção do conhecimento e para a valorização



do aluno como ser humano torna a aprendizagem algo fácil, divertido e vantajoso de ser desenvolvido.

Como forma de melhorar a construção de conhecimento e conseqüentemente o processo ensino-aprendizagem, propõe-se a aplicação de metodologias alternativas para o ensino de Química que possam inserir professores e alunos numa inter-relação que gere a discussão *“no que diz respeito às relações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente”* (SILVA & OLIVEIRA, 2008). Como forma metodológica diferenciada, a música/paródia representa um mecanismo inovador e facilitador para a educação, sendo assim uma importante alternativa para estreitar a relação entre conhecimento em Química e a vida cotidiana do aluno (SILVEIRA & KIOURANIS, 2008).

Vygotsky (2005) comenta que e reforça a citação supracitada enfatizando que a música, além de atividade cultural e mediadora das inter-relações, pode ser usada a serviço da educação e do desenvolvimento integral do homem. A melodia de uma música estimula o poder da fala e, quanto mais complexa a ação exigida pela situação e menos direta a solução, maior a importância que a fala adquire na operação como um todo.

No Aurélio, a palavra paródia está registrada com os significados de “imitação cômica de uma composição literária; imitação burlesca; comédia satírica ou farsa em que se ridiculariza uma obra trágica ou dramática; arremedo”.

Segundo Granja 2006 *“A música, bem como a paródia, são utilizadas, em conjunto com atividades lúdicas, geralmente no ensino fundamental mais precisamente com as crianças, à medida que o aluno avança na escola a música vai perdendo a utilidade no ensino. Muitas vezes a escola oferece disciplinas de música, mas ela deixa de ser uma ferramenta de auxílio em outras disciplinas”*.

Bréscia (2003) reforça o supracitado abordando a música como recurso para o desenvolvimento nas várias fases da vida, desde o início com o pulsar das células se dividindo dentro do corpo da mãe, até no indivíduo adulto, mantendo uma ligação emocional significativa com eventos e pessoas, já Gainza (1988), define a música como um elemento fundamental para o desenvolvimento integral (bio-psicossocial) do ser humano, pois conecta a absorção (internalização) com a expressão (externalização e comunicação), contribuindo para a transformação e o desenvolvimento.

Com esse foco o presente trabalho teve como escopo investigar, e concomitantemente aplicar as atividades lúdicas embasadas na utilização de paródias com ferramenta no ensino de Química em uma Escola da rede pública de ensino do município de Benjamin Constant, Am, bem como utilizar métodos de amostragens comparativos entre os diferentes grupos investigados.

METODOLOGIA

Para a realização da pesquisa em questão, utilizou-se métodos de abordagem, métodos de procedimentos e amostragem, no qual os resultados foram analisados quantitativamente baseando-se em questionários com perguntas



fechadas. Estes foram aplicados nos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Imaculada Conceição, situada no município de Benjamin Constant, Amazonas, usando o suporte do delineamento experimental. Foi selecionado um grupo experimental de alunos envolvidos diretamente com as paródias produzidas, ao qual foi aplicado um questionário embasado nos conteúdos abordados nas letras das paródias, e um grupo de controle, onde o questionário supracitado também fora aplicado, com o qual realizou-se comparações a partir do resultado dos questionários. Após a aplicação das paródias no grupo experimental.

Participaram da pesquisa 51 (cinquenta e um) alunos das diferentes turmas e turnos da Escola selecionada como área de estudo, sendo que 25 destes compuseram o grupo experimental, da qual tiveram contato com as paródias, e os 26 restantes, sem contato direto com as paródias, foram escolhidos de maneira aleatória, completando assim o grupo de controle.

Após a seleção do público-alvo da pesquisa, foram produzidas 03 (três) paródias, das quais abordaram temas do Ensino de Química inseridos no conteúdo programático dos professores regentes. Podemos citar “*A evolução dos Modelos Atômicos*”, “*Ligações Iônicas e Moleculares*” e “*Hidrocarbonetos*”, confeccionadas respectivamente nas músicas “*Sonho por Sonho (José Augusto)*”, “*Anna Júlia (Los Hermanos)*” e “*Tentativas em vão (Bruno e Marrone)*”.

O primeiro contato dos alunos inseridos no grupo experimental com as paródias se deu na apresentação e reprodução das mesmas, inicialmente em sala de aula e posteriormente em um evento da escola supracitada. Subsequente à apresentação, foram divididos os grupos de amostragem (grupo experimental e grupo de controle) e aplicados os questionários separadamente em ambos os grupos.

Pelo fato da pesquisa ser quantitativa, em base da aplicação de questionários fechados, a análise de dados se torna passivelmente fácil, observando, dessa forma, as opiniões e concepções dos alunos acerca da aplicação das paródias no Ensino de Química. Esta facilidade se daria na visualização gráfica e na possibilidade de comparação, auxiliando a visualização da relação entre os diferentes grupos pesquisados.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posterior ao contato do grupo experimental com a formulação e reprodução das paródias, foi-se aplicado um questionário embasado em uma tese de cada paródia abordada, tanto para o grupo supracitado, quanto para o grupo de controle. Em um primeiro questionamento, sugeriu-se que estes identificassem os principais conceitos e formulações dos modelos atômicos sugeridos por Dalton, Thomson, Rutherford e Bohr. Com essa indagação obtivemos a seguinte resultado e comparação dos grupos inseridos nessa pesquisa, conforme os gráficos 01 e 02.

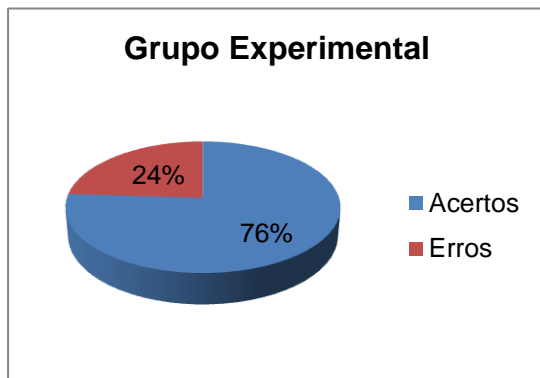


Gráfico 01: Percentual de acertos e erros no Grupo Experimental.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

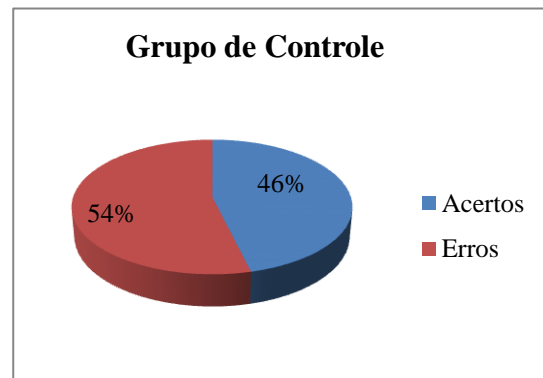


Gráfico 02: Percentual de acertos e erros no Grupo de Controle.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

Nesse primeiro cenário, percebe-se a importância da ferramenta metódica conhecida como paródia, uma vez que o percentual dos gráficos 01 e 02, em comparação, nos deixa claro que a construção de conhecimento através dessas atividades se caracteriza de forma mais satisfatória e eficiente aos alunos, do que apenas a abordagem teórica em sala de aula. Mortimer (2002) enfatiza o uso dessas atividades de maneira positivista quando afirma que ao identificamos padrões de interação ou certas dinâmicas discursivas numa sala de aula particular, somos capazes de identificar mensagens que são válidas para todos professores e alunos envolvidos em processos de formação construção de conhecimento.

O que se pode notar é que, uma das grandes barreiras no aprendizado de Química é a dificuldade de correlacionar os conceitos vistos em aulas com o cotidiano, a abstração desses conteúdos e a resistência deles à disciplina. Diante deste contexto (SANTOS, et. al., 2004), afirma que requerem-se mudanças nas metodologias utilizadas pelos professores desta área, visto que, são apontadas em pesquisas como o principal motivo do desinteresse e pouco aprendizado dos alunos.

Em uma segunda indagação, foi sugerido que os alunos indicassem as principais características dos tipos de ligações químicas entre os elementos. Partindo desse pressuposto, obtivemos um cenário muito semelhante entre os grupos da pesquisa, conforme os gráficos 03 e 04.

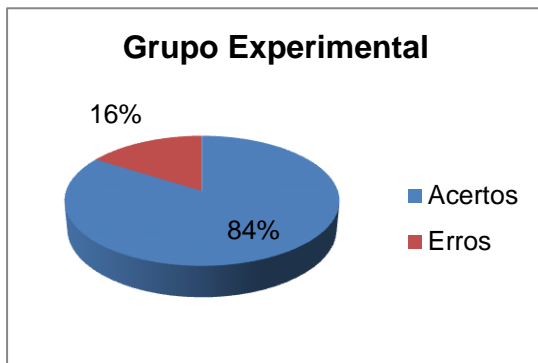


Gráfico 03: Percentual de acertos e erros no Grupo Experimental.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

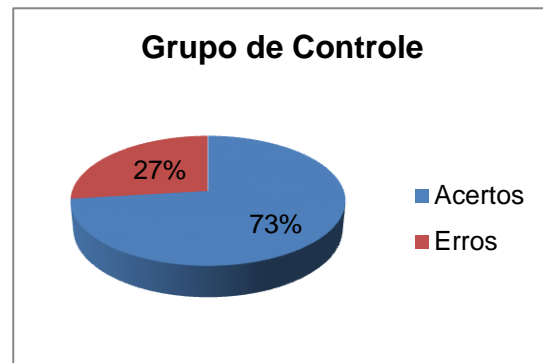


Gráfico 04: Percentual de acertos e erros no Grupo de Controle.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

Uma das hipóteses que podemos sugerir para tal semelhança estatística desses resultados, é no que diz respeito à contextualização e abordagem do tema em sala de aula, aonde, percebe-se que também não podemos em momento algum descartar totalmente a fundamentação teórica abordada no contexto da sala de aula. Giordan e De Vecchi (1996) citam que, como professores, temos o desafio de criar situações limites para as explicações e questionamentos de nossos alunos, quando as consideramos insuficientes, de forma a construir um clima favorável à busca de novas informações, e Chassot (1993), complementa essa afirmação, defendendo a utilização de estratégias metodológicas, dizendo que ao se restringir o ensino a uma abordagem estritamente formal, acaba-se por não contemplar as várias possibilidades para tornar a Química mais “palpável” e perde-se a oportunidade de associá-la com avanços tecnológicos que afetam diretamente a sociedade.

No terceiro questionamento, foi solicitado que os discentes identificassem as principais características dos hidrocarbonetos. Assim obtivemos a seguinte análise estatística, demonstradas nos gráficos 05 e 06.

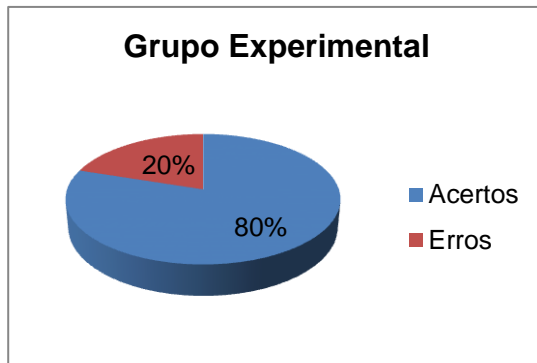


Gráfico 05: Percentual de acertos e erros no Grupo Experimental.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

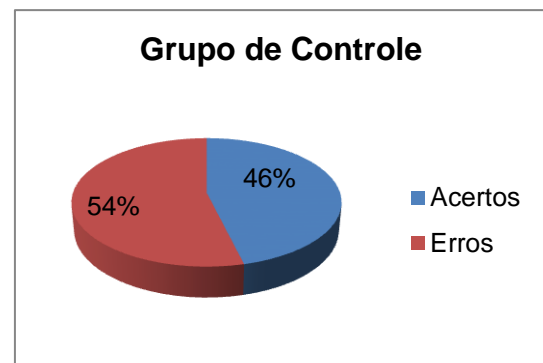


Gráfico 06: Percentual de acertos e erros no Grupo de Controle.
Fonte: SILVA, J.P.M. 2013.

Para este cenário supomos que para os alunos a construção de paródias musicais pode, em sala de aula, auxiliar na apreensão de conceitos científicos. Lembremos que para Krees (2001), estudantes e professores constroem significados através de suas posições em sala de aula: por meio do emprego de postura corporal, movimentos e interações como recursos didáticos. Em uma discussão informal, de acordo com os alunos, a música é um bom recurso para introduzir conteúdos, quando analisamos os índices de concordância obtidos sobre a afirmação: “Usar a melodia de uma música já conhecida para abordar um conteúdo novo em sala de aula facilita a aprendizagem”.

Segundo Santos et. al.(2004), as propostas mais inerentes, para o ensino de Química, têm como um dos pressupostos a necessidade do envolvimento ativo dos alunos nas aulas, em um processo interativo, professor-aluno, em que as concepções conceituais dos alunos sejam contempladas. Isso significa criar oportunidades para que eles expressem como veem o mundo, como entendem os conceitos, quais são as suas dificuldades.



O ENSINO DO DNA EM AULAS DE BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO COM O USO DE DIFERENTES ESTRATÉGIAS

Sandra Maria Pasenow Braga
EE Bento de Abreu - Araraquara/SP sanbio@ig.com.br
Carlos Henrique Bocanegra
EE Bento de Abreu - Araraquara/SP chboca@yahoo.com.br
Maria Cristina de Senzi Zancul
FCLAr UNESP/ Araraquara mczancul@fclar.unesp.br
Talita Mazzini Lopes
FCL/Ar UNESP/ Araraquara talita_lopes6@yahoo.com.br
FAPESP.

Palavras chave: Ensino de biologia. Estratégias de ensino. Ensino médio.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A experiência aqui relatada faz parte das atividades de um projeto FAPESP Escola Pública, intitulado “Produção de Conhecimentos Escolares nas Ciências da Natureza: conteúdos, estratégias e recursos”. Esse projeto conta com a participação de professores de universidades públicas paulistas, de professores e gestores da Educação Básica do ensino público e de alunos de pós-graduação e tem como objetivo possibilitar a troca de experiências e a construção de conhecimentos por meio da discussão e aplicação de algumas estratégias de ensino de Ciências. São realizadas reuniões mensais, na UNICAMP, com a participação de todos os integrantes da equipe e reuniões quinzenais, realizadas nas cidades sede das escolas participantes do projeto.

Durante as reuniões, foram levantadas questões para reflexão por parte dos professores e as discussões orientaram as propostas de ação. Algumas das questões debatidas foram: Que elementos são relevantes para estruturar nossas ações? Quais os objetivos e conteúdos a serem trabalhados? Como organizar o tempo de aula? Como analisar o comportamento dos alunos diante de novas formas de trabalho? Como analisar nossas práticas?

Nesse contexto e tendo em vista os objetivos do projeto, o trabalho aqui relatado teve como objetivo elaborar, aplicar e discutir uma sequência didática utilizando diferentes estratégias para abordar um conteúdo do programa do Ensino Médio, com o objetivo de analisar as potencialidades dessas estratégias no ensino-aprendizagem de conteúdos científicos das Ciências Naturais. A atividade foi planejada por dois professores de uma escola pública na qual o projeto vem sendo desenvolvido, por uma professora do Ensino Superior e uma colaboradora e aplicada em aulas de Biologia.

METODOLOGIA

O trabalho foi desenvolvido de acordo com as seguintes etapas:



1. Exibição do filme GATTACA;
 2. Roda de leitura do texto intitulado “*Como fazer um superbebê*”, retirado da revista *Superinteressante* de fevereiro de 2012, seguida de discussão;
 3. Aplicação de questionário com perguntas relacionadas ao filme e ao texto;
 4. Construção de uma representação da molécula de DNA, com o uso de um kit da LAM Educacional;
 5. Aula prática para a extração da molécula de DNA do morango.
- A seguir, são detalhadas as ações realizadas no 2º ano do Ensino Médio.

A partir do filme GATTACA foi possível discutir o determinismo genético, o uso de novas tecnologias e os riscos envolvidos em sua aplicação, além da relação entre ciência, ética e sociedade, bem como a influência de fatores genéticos e ambientais na constituição das características dos indivíduos. A exibição do filme foi feita em duas aulas, na sala de multimídia da escola.

Nas duas aulas que seguiram à exibição do filme, foi realizada uma roda de leitura conjunta de um texto e os alunos responderam a algumas questões a respeito do filme e do texto. As questões estão reproduzidas abaixo:

“Em 2000, uma família americana selecionou geneticamente um embrião que geraria seu próximo filho. O objetivo era que a criança pudesse ser um doador de medula óssea compatível com a irmã mais velha, portadora de um tipo de anemia letal. Desde então, esta prática tem sido utilizada em outros casos no Reino Unido, Austrália e EUA” (*Superinteressante*, 2012). Em relação ao caso acima, responda: 1) Que aspectos (científicos, sociais e éticos) você observa que podem ser levantados a partir do caso acima descrito; 2) Se um dia, realmente for possível criar uma sociedade com pessoas artificialmente mais inteligentes, bonitas, saudáveis e felizes você aceitaria? Justifique; 3) Que contribuições o filme e o texto da revista trouxeram para a compreensão do processo de manipulação genética, considerando os aspectos científicos, socioculturais e éticos?; 4) Cite alguma(as) situação(ões) do filme que chamou(ram) sua atenção.

As respostas dos alunos foram recolhidas para análise posterior.

Na sequência, foi realizada, em sala de aula, uma atividade prática para a montagem de um modelo da molécula de DNA. Como recurso, foi utilizado um kit, intitulado “Construindo as moléculas da vida: DNA e RNA”, da LAM Educacional, fornecido pela diretoria de ensino de Araraquara. Esse kit vem em uma caixa e é composto por aproximadamente 840 peças de plástico colorido, que se encaixam. Para a realização da atividade a classe foi dividida em grupos e cada grupo recebeu um saquinho com as peças referentes à montagem dos polinucleotídeos. Também foram disponibilizados os manuais de instrução. Vale esclarecer, que antes da manipulação das peças, as noções conceituais básicas sobre a estrutura do DNA foram revisadas, para facilitar o entendimento e a montagem das moléculas. O restante da aula foi utilizado para troca de ideias entre os alunos e esclarecimento de dúvidas gerais.



Por fim, foi realizada a prática de extração da molécula de DNA do morango. Antes dessa prática, entretanto, mais uma vez, os alunos tiveram uma revisão esquemática sobre a estrutura do DNA, o conceito de gene e de cromossomo e sobre a localização do DNA na célula. Nessa parte introdutória, foram feitas algumas perguntas para o levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o assunto, tais como: Vocês comem DNA? É possível extrair DNA de algum lugar? Vocês acham difícil extrair DNA? Como os cientistas conseguem fazer isso? Depois de uma discussão sobre essas questões foi realizada a extração do DNA do morango.

Considerando as três etapas requeridas para a extração de DNA de células eucariontes vegetais, a prática ocorreu da seguinte forma: a) alguns morangos lavados, sem as folhas verdes, foram colocados em um saco "Zip Lock" e amassados, com o punho, por cerca de 2 minutos; b) foi adicionado, ao conteúdo do saco, 1 dedo de copo descartável de solução de extração ou solução de lise. Essa solução é preparada com 1/ 4 de água de torneira, 12 colheres de chá de detergente incolor e meia colher de chá de sal de cozinha; c) O saco foi fechado e o seu conteúdo foi apertado com as mãos por aproximadamente 1 minuto, para que o morango fosse misturado à solução; d) a pasta resultante foi passada por uma peneira e o líquido resultante foi colhido em um tubo de ensaio; e) foi derramado álcool etílico gelado (mínimo 90°g.l.) lentamente pela lateral do tubo, até atingir metade do seu volume. Com esse último procedimento formou-se um "grumo" branco na interface das duas camadas do tubo, que foi retirado do tubo de ensaio com um palito de churrasco e transferido para outro tubo, que ficou aberto para que o álcool evaporasse. Para finalizar, foram realizadas algumas observações e discussões com os alunos.

Depois da atividade, os alunos responderam individualmente à seguinte questão: "Essa prática de extração de DNA mudou sua visão a respeito da molécula ou sobre o conceito de DNA? Explique se ocorreu ou não essa mudança, da melhor maneira que puder".

Vale ressaltar, que essa prática foi realizada no laboratório de Biologia da escola e como a grande maioria dos alunos nunca tinha entrado em um laboratório anteriormente, eles se mostraram muito ansiosos em relação a essa aula. Outro fato que merece destaque é que todo o material utilizado durante a prática foi comprado com recursos da própria professora, que não contou com o apoio da escola nem para realizar as cópias da questão previamente planejada para a atividade.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados e discussões apontados nesse item dizem respeito tanto às respostas dos alunos sobre as questões referentes ao texto e ao filme, quanto às observações realizadas pela professora da turma sobre o desenvolvimento da sequência didática descrita.



As respostas dos alunos sobre as quatro questões propostas após a exibição do filme e a leitura do texto científico foram organizadas nos quadros a seguir. Vale esclarecer que 25 alunos responderam às questões e que a última questão não será objeto de nossa análise.

Quadro 1: Frequência das respostas dos alunos referentes à questão: “Que aspectos (científicos, sociais e éticos) você observa que podem ser levantados a partir do caso acima descrito”.

Aspectos	Respostas (quantidade)
Científicos	- Revolução/ Inovação/ Avanço científico (6); - Cura de doenças/ Salvar vidas (3).
Sociais	- Fator de exclusão social/ Preconceito (4); - Mudança estética/ comportamental (4); - Oposição entre igreja e ciência (1); - ato bonito (1).
Éticos	- Antiético - questão religiosa (4); - Antiético - mudar a natureza das coisas (3); - Antiético - criar vidas, que podem ser prejudicadas, para salvar outras (5); -Ético - poder salvar vidas (2);

A análise das respostas dos alunos indica que, embora, eles reconheçam que a técnica de manipulação genética represente um avanço científico, que pode curar doenças e, conseqüentemente, salvar vidas, muitos consideram antiético utilizar essa tecnologia com a intenção de selecionar as características humanas desejáveis. Dentre os motivos apresentados pelos alunos, a questão religiosa encontra-se bastante presente. Ademais, alguns consideram que essa seleção artificial das características humanas pode representar mais um fator de exclusão social na sociedade, pelo alto custo que essa tecnologia demanda, o que geraria preconceito com as pessoas geradas naturalmente.

Quadro 2: Frequência das respostas dos alunos referentes à questão: “Se um dia, realmente for possível criar uma sociedade com pessoas artificialmente mais inteligentes, bonitas, saudáveis e felizes você aceitaria? Justifique”.

Respostas	Justificativas
Sim (2)	Criação de pessoas saudáveis e felizes (1); diminuição do preconceito já que todos são perfeitos (1);
Não (17)	Motivo religioso (3); vida artificial (3); perda da diversidade (1); criação de pessoas perfeitas (2);
Depende (6)	Só se for para prevenir doenças (2); se não for prejudicar ninguém (1); para criar pessoas belas e felizes sim (1); desde que o ser humano não perca sua essência natural (1); não se for para criar pessoas perfeitas (1).



Como podemos observar, a grande maioria diz não concordar com a manipulação genética, o que corrobora as informações obtidas na primeira questão. Dentre os argumentos utilizados pelos alunos, mais uma vez, a questão religiosa prevalece. Outras justificativas utilizadas, dizem respeito à criação de uma vida artificial e de pessoas “perfeitas”, além da perda da diversidade das características humanas. Entre os indecisos, a questão da prevenção de doenças aparece como uma das justificativas a favor dessa tecnologia.

Quadro 3: Frequência das respostas dos alunos referentes à questão: Que contribuições o filme e o texto da revista trouxeram para a compreensão do processo de manipulação genética, considerando os aspectos científicos, socioculturais e éticos?

Aspectos	Respostas (frequência)
Científicos	Aprendizagem sobre a genética humana/ técnica de manipulação (3); compreensão sobre o processo de evolução científica e tecnológica (2); contribuição da ciência para a saúde/ salvar vidas (2);
Sociais	Compreensão sobre a questão do preconceito (2); conscientização sobre a criação de vida artificial (2); aceitação das pessoas como elas são (1);
Éticos	Antiético gerar vidas com um único objetivo (1);

A análise dos resultados permitiu verificar que as estratégias de ensino utilizadas contribuíram, na visão dos alunos, para uma melhor compreensão de alguns aspectos da genética humana e das técnicas de manipulação empregadas. Além disso, os alunos parecem ter percebido diferentes aspectos envolvidos no processo de aplicação tecnológica. Com relação aos aspectos sociais, na percepção de alguns alunos, as estratégias utilizadas permitiram que eles percebessem que, a despeito dos benefícios que a engenharia genética pode trazer para a melhoria da qualidade de vida, é preciso refletir sobre o preconceito que a utilização de uma tecnologia como essa pode ocasionar na sociedade, ao criar uma vida artificial, acessível apenas a uma parcela da população.

No que diz respeito às observações realizadas pela professora, a exibição do filme, a leitura do texto e as discussões possibilitaram uma reflexão sobre a maneira como os recursos tecnológicos penetraram em nossa sociedade e favoreceram a compreensão da articulação entre Ciência, Tecnologia e Sociedade. Ainda de acordo com ela, o texto trabalhado agregou informações atuais a respeito dos progressos da Ciência e da utilização da tecnologia da engenharia genética, além de ter possibilitado a discussão das questões éticas envolvidas no tema, já que a grande maioria dos alunos não tinha conhecimento dessas informações.

Já com relação à atividade prática para a montagem da molécula de DNA, a professora percebeu uma melhor compreensão de alguns conceitos



que não haviam sido pensados ou construídos pelos alunos. Segundo ela, foi possível observar um grande interesse e entusiasmo por parte dos estudantes, cujos grupos chegaram a competir entre si para verem quem conseguia construir a maior molécula de DNA. Vale ressaltar que essa prática gerou interesse também em outras turmas que, ao observarem a movimentação, quiseram saber o que estava sendo realizado. Outros professores também demonstraram interesse e o processo provocou discussões e troca de saberes tanto entre os alunos, entre os alunos e os professores, quanto entre os próprios docentes.

Por fim, com relação à aula prática de extração do DNA do morango, dos 22 alunos que responderam à questão proposta após a realização do experimento, 21 consideraram que a atividade proporcionou uma mudança na visão que possuíam a respeito da molécula de DNA, pois simplificou os conceitos vistos na teoria, além de ter tornado o aprendizado mais interessante. A seguir reproduzimos alguns excertos, retirado das respostas dos alunos, sobre o fato de a prática ter mudado ou não a visão que tinham a respeito da molécula e sobre o conceito de DNA (grifos dos autores).

“Sim, pois eu tirei minhas dúvidas sobre esse processo que parecia algo tão difícil, agora **se tornou simples e interessante [...]**”.

“[...] foi incrível [...] **a prática é um meio de nos mostrar o que a teoria não é capaz [...]** a sensação de ver o experimento é muito emocionante [...]”.

“Sim, com a experiência fica **mais fácil de entender o que acontece [...]** foi muito legal”.

Como pudemos observar, a utilização das diferentes estratégias permitiu que os alunos compreendessem melhor alguns conceitos científicos vistos na teoria, possibilitou que eles vivenciassem diferentes procedimentos e, além disso, favoreceu a análise de aspectos sobre o uso de tecnologias de manipulação genética em seres humanos. Nesse sentido, consideramos que o uso de estratégias diversificadas pode contribuir para uma melhor aprendizagem dos educandos, frente aos conteúdos das ciências naturais e é capaz de favorecer que os alunos expressem opiniões críticas diante de algumas questões polêmicas.



ANALISANDO O PERFIL EPISTEMOLÓGICO DO CONCEITO DE ESPAÇO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Donizete Aparecido Buscatti Junior
UNESP/FC/Bauru
Moacir Pereira de Souza Filho
UNESP/FCT/Presidente Prudente
UNESP/FC/Bauru
Allan Victor Ribeiro
UNESP/FC/Bauru
Centro Educacional SESI 358/Bauru

RESUMO

A educação brasileira atravessa um período de “crise”, segundo o que dizem as pesquisas. O termo crise diz respeito a todas as suas dimensões: currículo desatualizado, contexto desconexo com os reais problemas educacionais, professores mal formados, prevalência do ensino tradicional e dogmático, ao invés de ensino inovador. Bachelard comenta que os livros de física são copiados uns dos outros e fornece uma ciência imóvel, graças a estranha persistência dos exames universitários. Além disso, o livro formula suas próprias perguntas ao invés de dialogar com o leitor, ou seja, o livro tem um caráter dogmático e não interativo. Buscando entender melhor e diagnosticar os problemas no ensino de ciência, em especial no ensino de física, o objetivo deste trabalho é analisar como os livros didáticos, a nosso ver, mais difundidos no ensino, verificando a maneira com que eles abordam e/ou introduzem o conceito de espaço físico. A escolha do objeto de análise deu-se pelo fato de o livro didático ser considerado um instrumento imprescindível no processo de ensino-aprendizagem. A motivação para explorarmos o conceito de espaço físico se deu pelo fato de se tratar de um termo polissêmico, que assume vários significados, o que gera muita confusão entre os alunos. Além disso, partimos da hipótese de que embora seu entendimento tenha sofrido interessantes e relevantes modificações ao longo da história do conceito, pouca ou nunca menção é relatada nos manuais destinados ao ensino e, acreditamos que o conceito de espaço é tratado de maneira simplória nesses manuais. Inicialmente, foi realizado um levantamento junto as escolas da região a fim de verificar os livros que estão disponíveis e que são frequentemente utilizados para selecionar nossa amostra. Selecionamos para esta pesquisa, uma amostra de cinco livros de física para o ensino médio. Utilizamos como referencial teórico a epistemologia de Bachelard, mais especificadamente o conceito de perfil epistemológico. Utilizamos como metodologia de análise a modalidade baseada na “Análise de Conteúdo” de Laurance Bardin que permitiu analisar e diagnosticar as características de textos escritos. O trabalho de Bardin sugere que a Análise de Conteúdo visa orientar o pesquisador a revelar o que está implícito na mensagem ou na documentação, trazendo a



tona o seu significado. As categorias de análise se mostraram eficientes para a nossa proposta de pesquisa, uma vez que foi possível evidenciar as principais carências dos materiais analisados. Defendemos que é necessário abordar todas (ou pelo menos a maioria, dependendo das transformações sofridas pelo conceito ao longo do processo histórico) as doutrinas bachelardianas, por especificamente dois motivos: a ciência é um empreendimento inacabado, vive em transformação, de modo que concepções tidas hoje como banais foram decisivamente importantes na antiguidade. De acordo com o nosso estudo, fica como primeira constatação que o conceito de espaço é pouco presente nos livros didáticos, apesar de ter um relevante papel na história, não só da física, mas das ciências em geral. O apanhado histórico mostrou que este conceito merece uma abordagem conceitual mais consistente.

Palavras-chave: Ensino de Física, Livros Didáticos, Conceito de Espaço, Gaston Bachelard.

Contato: djrbuscatti@hotmail.com

ABSTRACT

Brazilian education is experiencing a period of "crisis", according to research what they say. The term crisis concerns all its dimensions: curriculum outdated, disjointed context with the real educational problems, poorly trained teachers, prevalence of traditional teaching and dogmatic rather innovative teaching. Bachelard says that physical books are copied each other and provides a science building, thanks to the strange persistence of university examinations. Moreover, the book formulates his own questions rather than dialogue with the reader, ie, the book has a dogmatic character and not interactive. Seeking to better understand and diagnose problems in the teaching of science, especially in physics education, the aim of this paper is to analyze how the textbooks, in our view, more widespread education, verifying the way they approach and / or introduce the concept of physical space. The choice of the object of analysis came from the fact that the textbook be considered an indispensable tool in the teaching-learning process. The motivation to explore the concept of space is due to the fact it is a polysemic term, assuming various meanings, which generates much confusion among students. Furthermore, we start from the assumption that although his understanding has been interesting and relevant changes throughout the history of the concept, or little mention is ever reported in textbooks for teaching and believe that the concept of space is treated goofing off in these books. Initially, a survey was conducted among schools in the region to check the books that are available and which are often used to select our sample. Selected for this research, a sample of five books on physics for high school. Used as a theoretical epistemology of Bachelard, more specifically the concept of epistemological profile. We used as the mode analysis methodology based on "content analysis" of Laurance Bardin which



allowed us to analyze and diagnose the characteristics of written texts. Bardin's work suggests that content analysis aims to guide the researcher to reveal what is implicit in the message or documentation, bringing out its meaning. The categories of analysis proved efficient for our research proposal, since it was possible to highlight the main shortcomings of the material analyzed. We argue that it is necessary to address all (or at least most, depending on the transformations undergone by the concept throughout the historical process) bachelardian doctrines, specifically for two reasons: science is an unfinished project, changing lives, so that concepts taken today as banal were critically important in antiquity. According to our study, as a first observation is that the concept of space is hardly present in textbooks, despite having a significant role in the history not only of physical, but of science in general. The historical overview shows that this concept deserves a more consistent conceptual approach.



AVALIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DE JOGOS DIDÁTICOS COMO ESTRATÉGIA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DE BOTÂNICA NO ENSINO MÉDIO

Rafael Gustavo Rigolon¹³⁷
Amanda Leal Castelo-Branco¹³⁸
Ivan Becari Viana¹³⁹

RESUMO

O ensino baseado em metodologias tradicionais tem se demonstrado deficiente no processo de ensino-aprendizagem. Em relação ao ensino de Botânica, a realidade não é diferente. As aulas com caráter apenas expositivo e ênfase no livro didático não são capazes de auxiliar de modo significativo na aprendizagem dos alunos. Também deve ser considerado que a falta de materiais didáticos auxiliares, laboratórios adequados e tecnologias, dificulta ou limita a atuação do professor nas aulas. A limitação didática das aulas de Botânica somada ao desinteresse que muitos alunos têm sobre o estudo das plantas torna esse conteúdo pouco atrativo. Torna-se necessário pensar metodologias que visem à superação verbalista por práticas pedagógicas mais motivadoras e que incentivem o seu estudo. Muitas pesquisas desenvolvidas em Educação apontam o jogo didático como um recurso interessante no processo de aprendizagem, por ser capaz de abordar os conceitos de forma lúdica, além de favorecer a formação de raciocínio lógico e as atividades em grupo. No entanto, a maioria dessas pesquisas tem avaliado os jogos em termos de jogabilidade e/ou receptividade dos alunos, mantendo a efetividade didática pouco discutida ou não avaliada. Sendo assim, são necessários estudos que investiguem e discutam as reais vantagens ou desvantagens da utilização de jogos como ferramenta didática. O objetivo desta pesquisa consistiu em avaliar quantitativamente a utilização de quatro jogos didáticos na abordagem do conteúdo de Botânica para alunos do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino do município de Coimbra/MG. Foi realizada inicialmente a aplicação de uma prova inicial (pré-teste) para selecionar alunos voluntários que apresentassem um mesmo nível de conhecimentos sobre Botânica. A partir das notas obtidas, foram estabelecidos dois grupos com médias iguais: um grupo controle e um grupo amostral. Ambos os grupos passaram por uma etapa de intervenção pedagógica, na qual o conteúdo de Botânica foi revisado em forma de aula tradicional. Ao final da intervenção, o grupo amostral teve jogos como recurso para a fixação do conteúdo, enquanto

¹³⁷ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", *Campus* de Bauru, e professor do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: rafael.rigolon@ufv.br.

¹³⁸ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: amanda.branco@ufv.br.

¹³⁹ Licenciando em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail*: ivan.viana@ufv.br.



o grupo controle teve exercícios teóricos de revisão. Após uma semana, foi aplicado para ambos os grupos a mesma prova aplicada no início da pesquisa (agora denominada pós-teste). Os resultados demonstraram que o grupo amostral, que utilizou jogos na fixação do conteúdo, apresentou uma média de nota superior na prova do pós-teste quando comparado ao grupo controle. Esses resultados evidenciam a potencialidade dos jogos didáticos como ferramenta pedagógica para auxiliar no ensino e aprendizagem de Botânica. As diferenças nas notas obtidas pelo grupo amostral na avaliação podem ser variáveis decorrentes do contexto cognitivo tais como prazer, espontaneidade, diversão, descontração, interação, desenvolvimento de estratégias, raciocínio, observação crítica, capacidade de argumentação, concentração, persistência e competição durante a aplicação dos jogos.

Palavras-chave: Jogos didáticos. Ensino de Botânica. Ensino Médio.

ABSTRACT

The teaching based on traditional methodologies has proved deficient in the teaching-learning process. Regarding the teaching of Botany, the reality is not different. The classes with emphasis only on expository character and textbooks are not able to significantly assist in student learning. The didactic limitation of Botany lessons plus the disinterest that many students have about the study of plants that content becomes unattractive. It becomes necessary to consider methodologies that aim at pedantic overcoming by pedagogical practices more motivating and encouraging his study. Many researches developed in Education indicate the game as a teaching resource in the interesting learning process, being able to discuss the concepts in a playful manner and promote the formation of logical reasoning and group activities. However, most of these studies have evaluated the games in terms of gameplay and/or receptivity of students, while maintaining the didactic effectiveness is rarely discussed or not assessed. Therefore, studies are needed to investigate and discuss the real advantages or disadvantages of using games as a teaching tool. The objective of this research was to quantitatively evaluate the use of four learning games in approach the content of Botany for High School students of a public school in the city of Coimbra, Brazil. Was conducted initially the application of an initial proof (pre-test) to select student volunteers who presented the same level of knowledge about botany. Were established two groups with equal means: a control group and a sample group. Both groups have gone through a stage of pedagogical intervention, in which the content of Botany was revised in a traditional classroom form. At the end of the intervention, the sample group had games as a resource for determining the content, while the control group had revision of theoretical exercises. After a week, was applied to both groups the same test applied at baseline (now called post-test). The results showed that the sample group that used games in the content fixing had an average score higher on the test post-test when compared to the control group. These results



demonstrate the potential of educational games as an educational tool to assist in teaching and learning of Botany. The differences in the scores obtained by the sample group in the evaluation can be arising variables from the cognitive context such as pleasure, spontaneity, fun, relaxation, interaction, strategy development, reasoning, critical observation, reasoning ability, concentration, persistence and competition during application games.

Keywords: Educational games. Botany Teaching. High School.



ANÁLISE COMPARATIVA DOS TEMAS RÉPTEIS, AVES E MAMÍFEROS EM LIVROS DE CIÊNCIAS DO ENSINO MÉDIO.

Ianna Gara Cirilo

iannagara@hotmail.com

Lidiane Martins de Oliveira

lidi.martinsoliveira@hotmail.com

Douglas Carvalho Caixeta

caixeta_douglas@yahoo.com.br

Celine de Melo

celinemelo@gmail.com

Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais

Palavras-chave: livros didáticos. PNLD. Ciências.

A escolha do livro didático não deve ser feita ao acaso, é necessário uma instrução do professor, que deve levar em conta os seus objetivos e a complexidade das relações que estão envolvidas. O Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) estabeleceu um Guia do Livro Didático para que esse processo de escolha siga um referencial, no entanto, cabe ao professor uma própria análise e envolvimento das sugestões. Haja vista a importância que os livros didáticos assumem no processo educacional: “O livro didático é considerado indispensável para muitos alunos e professores que o utilizam como única fonte de textos para estudo, porém mesmo para os que tem, acesso a outras opções didáticas, o seu uso é diário. Nesse sentido ele assume um papel excepcional entre os outros materiais na veiculação de conhecimentos científicos, seja pela sua penetração na comunidade escolar de todas as camadas sociais (quantidade), seja pela capacidade de disseminar informações (qualidade).” (SANDRIN; PUORTO; NARDI, 2005) Os livros de ciências possuem uma função que os difere dos demais – a aplicação do método científico, estimulando a análise de fenômenos, o teste de hipóteses e a formulações de conclusões. Adicionalmente, o livro de ciências deve propiciar ao aluno uma compreensão científica, filosófica e estética de sua realidade (VASCONCELLOS, 1993). Nesse contexto, o estudo da Zoologia tem determinada participação, pois é um conteúdo que permite ao professor explorar e praticar com seus alunos. Os animais estão em toda parte, fazem parte do cotidiano como um todo, tornando fácil para o professor essa intertextualização e a realizações de aulas práticas, de trabalhos, entre outros. É necessária uma inserção e reavaliação dos assuntos relacionados à Zoologia nos livros didáticos, bem como um maior envolvimento de especialistas na área. Há uma maior necessidade de produção de trabalhos, principalmente no que se refere à divulgação científica, uma vez que o livro didático ainda é muito utilizado pelos professores. Os livros auxiliam na produção de conhecimentos e na formação ideológica, bem como a adoção de materiais paradidáticos e melhor capacitação dos professores de Ciências no Ensino Médio. O presente



trabalho consiste em reavaliar os temas Répteis, Aves e Mamíferos de livros didáticos do ensino médio, sugeridos pelo Guia do Livro Didático. A avaliação será baseada em quatro tabelas presentes no artigo “O LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL – PROPOSTA DE CRITÉRIOS PARA ANÁLISE DO CONTEÚDO ZOOLOGICO” de Vasconcelos e Souto, e dessa forma construir uma análise comparativa entre as nossas discussões e as do Guia do Livro Didático. Para a análise dos parâmetros, foram utilizadas as seguintes tabelas:

Tabela 1. Critérios para análise do conteúdo teórico em livros didáticos de Ciências.

Parâmetro	Fraco	Regular	Bom	Excelente
Adequação à série				
Clareza do texto (definições, termos, etc.)				
Nível de atualização do texto				
Grau de coerência entre as informações apresentadas (ausência de contradições)				
Outros: Especificar				
	Sim		Não	
Apresenta textos complementares?				



Tabela 2. Critérios para análise dos recursos visuais em livros didáticos de Ciências.

Parâmetro	Fraco	Regular	Bom	Excelente
Qualidade das ilustrações (nitidez, cor, etc.)				
Grau de relação com as informações contidas no texto				
Inserção ao longo do texto (diagramação)				
Veracidade da informação contida na ilustração				
Possibilidade de contextualização				
Grau de inovação (originalidade/criatividade)				
Outros: especificar				
	Sim		Não	
Induzem a interpretação incorreta?				

Tabela 3. Exemplos de atividades propostas utilizadas na complementação e contextualização do assunto discutido.

ATIVIDADES	Sim	Não
Propõe questões ao final de cada capítulo/tema?		
As questões têm enfoque multidisciplinar?		
As questões priorizam a problematização?		
Propõe atividades em grupo e/ou projetos para trabalho do tema exposto ?		
As atividades são isentas de risco para alunos?		
As atividades são facilmente executáveis?		
As atividades têm relação direta com o conteúdo trabalhado?		
Estimula a utilização de novas tecnologias (ex. internet)?		
Outros: Especificar		



Tabela 4. Exemplos de recursos complementares sugeridos em livros didáticos de Ciências.

RECURSOS COMPLEMENTARES	Sim	Não
Glossários		
Atlas		
Cadernos de exercícios		
Guias de experimentos		
Guia do professor		
Outros: Especificar		

Os livros escolhidos para análise foram *Biologia dos Organismos, Volume 2, 2ª edição*, autores Amabis e Martho; *Biologia, Volume Único, 1ª edição*, autores Sônia Lopes e Sérgio Rosso; *Biologia, 1ª edição*, autores Sérgio Linhares e Fernando Gewandsznajder; *Biologia, Volume Único*, autor J. Linhares; *Biologia, 8ª edição*, autores César e Cezar. Na obra *Biologia dos Organismos*, nota-se um texto com caráter bem didático e fácil entendimento. As fotos e as ilustrações são integradas, garantindo o aprendizado de conceitos. Há o reconhecimento de termos específicos, estruturas e funções, com ressalva a palavra “apomorfismo” que não foi explicada, além de não estabelecer as diferenças entre os termos veneno e peçonha, que no livro é abordado como sinônimos. Nota-se também uma preocupação com conhecimentos atuais extraídos de revistas e artigos de divulgação científica. Dentre as características destaca-se a intertextualidade presente nos textos, onde o autor tenta relacionar termos como endotérmicos e ectotérmicos com o cotidiano do aluno. Os temas Répteis, Aves e Mamíferos são abordados em capítulos diferentes, no entanto utiliza-se da comparação entre eles, dando enfoque nas características compartilhadas e exclusivas de cada táxon. Entre os textos complementares estão: Tabelas com efeitos da peçonha de serpentes brasileiras em acidentes ofídicos, cuidados e providências. Ao compararmos esta análise com o Guia percebemos que apesar de ser uma edição anterior que a proposta no Guia, nota-se forte preocupação do autor em construir um conhecimento que inicialmente é básico e vai crescendo ao do tempo. O principal destaque é a intertextualidade, a relação do cotidiano com os alunos. No livro *Biologia de Sônia Lopes e Sérgio Rosso*, observa-se um conteúdo reduzido, talvez por ser volume único, onde répteis, aves e mamíferos se encontram no mesmo capítulo, separado apenas por tópicos. O autor explica com clareza vários termos específicos como “autonomia”, por exemplo, prioriza a análise evolutiva por meio de cladogramas, e se preocupa em demonstrar as relações de parentesco entre os animais. Quando cita algum nome popular, faz sempre a referência científica do mesmo. Aprofunda em algumas estruturas e funções morfológicas dos animais, como exemplo a “siringe” nas aves.



Evidencia principalmente as características que permitiram tais animais a se adaptarem aos diferentes ambientes. Vale ressaltar a presença de um termo desatualizado: ovoviparidade. Quando comparou-se a análise com a do Guia do Livro Didático, mais uma vez a obra analisada não equivale a mesma analisada pelo Guia. No entanto, confirmamos a preocupação em relação aos problemas vivenciados principalmente na área de biologia. Nos textos complementares observa-se a importância que é dada a preservação do meio ambiente e no apoio à projetos que visam esse aspecto, por exemplo texto complementar sobre o Projeto Tamar. Contrapondo ao Guia, não foi notado a presença de inconsistências relacionadas aos efeitos gráficos ou tamanho dos mesmos e espaçamento das letras utilizadas nessa obra. No final da obra apresenta-se uma tabela de atualização de nomenclaturas, onde constam nomes antigos e mais conhecidos de espécies, e os nomes atualizados, segundo à *Nomina Anatomica*. Outro destaque está na proposta de uma atividade extra em grupo que consiste nos alunos elaborarem um folheto informativo para a população sobre como diferenciar gêneros de serpentes peçonhentas que ocorrem no Brasil. Como no livro analisado anteriormente, os autores também utilizaram a palavra veneno e peçonha como sinônimos. O livro Biologia de César e Cezar aborda o conteúdo teórico de forma satisfatória e adequada à série, bem como a clareza dos textos e o grau de coerência dos mesmos. O capítulo de Répteis, Aves e Mamíferos são divididos em subtítulos, o que facilita a compreensão do aluno acerca do assunto tratado. Os capítulos priorizam as histórias de vida e a biologia dos animais, com enfoque na morfologia, anatomia e adaptações evolutivas, de forma a relacionar com outros grupos de animais e pontuar suas principais diferenças. Com relação ao nível de atualização do texto há termos não mais utilizados, como ovovivíparo. A obra apresenta textos complementares que exploram a interpretação dos alunos através de perguntas referentes ao texto, além de questões ao final de cada capítulo, porém poucas com foco multidisciplinar e que envolvam problematização. Os recursos visuais são de baixa qualidade com fraco grau de relação com o conteúdo do texto, diferente do que é proposto pelo Guia do Livro Didático que menciona ter um bom número de imagens que complementam o assunto abordado. Apesar das imagens e os esquemas estarem muito bem inseridos ao longo do texto, os autores não souberam explorá-las para possibilitar uma contextualização, pois não há o direcionamento para que os alunos possam ver tais imagens. O livro apresenta um esquema errôneo, que induz a uma interpretação incorreta sobre o ancestral comum dos mamíferos. Retrata um animal ancestral no centro e a partir dele saem diversas ramificações com animais atuais. Como recursos complementares a obra apresenta apenas glossários e o guia do professor. Não foi identificada nenhuma proposta de atividades complementares, como vídeos e sites interativos, por exemplo, como proposto pelo Guia do Livro Didático. A obra Biologia de Sérgio Linhares e Fernando Gewandsznajer, não é muito adequada para alunos do Ensino Médio, pois a linguagem utilizada é fraca para a idade dos alunos. Destaca-se um dos trechos presentes no livro



“Outros mamíferos, como o urso, também passam o inverno dormindo, mas acordam de vez em quando; sua temperatura cai apenas alguns graus”, que contradiz o que está presente no Guia que apresenta o livro como forma de compreensão correta, contextualizada e adequada dos fenômenos biológicos do Ensino Médio. As informações não são apresentadas de forma dinâmica, o assunto é “jogado” no decorrer do texto, sem estabelecer um desenvolvimento. Além de fornecer conteúdos inadequados que levam à interpretações erradas, como por exemplo a seguinte citação “Primates possuem adaptações relacionadas à vida em árvores (...) exemplos: seres humanos”. Ao final do capítulo encontram-se questões que tornam o aprendizado do aluno algo mecânico. O livro indica fontes complementares de informações, mas estas se encontram no final do livro, juntamente com o glossário, o que dificulta a busca por parte do aluno. O livro *Biologia* de J. Laurence apresenta um texto com caráter bem didático, adequado à série e com um excelente grau de coerência entre as informações apresentadas. Embora o texto faça o uso de uma linguagem técnica e biológica, o assunto é desenvolvido de forma clara e objetiva. Um aspecto positivo é a utilização de várias imagens, esquemas, diagramas, símbolos que facilitam o aprendizado, como proposto pelo Guia do Livro Didático. Estes recursos visuais são de excelente grau de qualidade, relacionando com as informações do texto, possibilitando a contextualização e apresenta uma inovação, originalidade e criatividade desses recursos visuais. Apresenta quadros de curiosidades, além de textos complementares ao longo do capítulo. A obra oferece uma seção chamada “Vamos criticar o que estudamos” que favorece a criticidade nos alunos e promove discussões. Ao longo dos textos encontram-se quadros chamados “Recorda-se” para retomar algum conceito já estudado. Ao final de cada capítulo há questões com enfoque multidisciplinar e problematização, o que melhora o processo de aprendizagem do aluno. O livro propõe atividades de pesquisas em grupo para aprofundar mais nos assuntos. O livro possui um glossário como recurso complementar. Dos livros analisados, destacamos *Biologia* de J. Laurence como o mais adequado, pois apresenta um texto didático integrado com fotos e ilustrações chamativas, presença de esquemas, exercícios complementares e muitos outros recursos visuais e textuais. O autor usa uma linguagem próxima ao público alvo o que facilita o entendimento por parte do aluno. Desta forma, reforçamos a importância da escolha do livro didático, uma vez que é um dos principais recursos utilizados pelos professores em sala de aula. A escolha do livro didático necessita de empenho e conhecimento dos professores, assim o Guia do Livro Didático representa uma importante ferramenta nesse processo.



INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO: NARRATIVAS DOCENTES A RESPEITO DA EXPERIÊNCIA

Regina Célia Batista Moretti

recbmoretti@hotmail.com

Maria Inês Petrucci Rosa

minespetrucchi@gmail.com

Faculdade de Educação (FE)

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Palavras-Chave: Currículo. Interdisciplinaridade. Narrativa.

1. INTRODUÇÃO E OBJETIVOS – OUVIR HISTÓRIAS E FAZER DELAS CONSELHOS

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que investiga as possibilidades de integração curricular no Ensino Médio, numa perspectiva interdisciplinar e como essa questão se configura na formação de professores, tanto para aqueles mais experientes, quanto para os iniciantes na docência. Para isso, além do estudo de alguns documentos oficiais com propostas de currículos, em âmbitos nacional e estadual, tomamos como fonte as experiências vividas e narradas por professores que trabalharam no Projeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), “Ciências da Natureza: Integração Curricular no Ensino Médio”, que ocorreu nos anos de 2010 e 2011, no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA).

Pesquisas mostram que projetos temáticos interdisciplinares requerem investimentos, precisam de reestruturação de espaço e redistribuição do tempo para serem elaborados no ambiente escolar (Quintino, 2005; Rosa; Quintino; Parma; Sene, 2003; Rosa, 2007). Porém, marcas de ambivalências podem ser evidenciadas quando esse tempo-espaço (Hall, 2011), muitas vezes mais comprometidos as tradicionais grades de horários, conteúdos e propostas de trabalho no formato ainda disciplinar, são utilizados para construção de um currículo integrado interdisciplinar, na prática do cotidiano escolar, como o caso desse projeto em estudo.

Na última década, documentos curriculares foram produzidos compondo o conjunto de políticas federais para o Ensino Médio tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) de 1999/2000 e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM) de 2004/2006. Esses documentos apresentam uma reestruturação do Ensino Médio, que seja uma adaptação às novas exigências da economia globalizada, visando uma formação profissional não especializada, e preparo para as mudanças sociais e culturais que essa nova ordem exige. A escola é vista como a instituição que consolida tais projetos políticos e sociais, e o currículo é o seu campo estratégico.



Mello (1998), do Conselho Nacional de Educação, que participou na elaboração dos documentos, diz que na história da educação, em quase todos os países, o Ensino Médio é vulnerável à desigualdade social, por ser o período da vida do estudante quando se dão os embates entre um ensino mais profissionalizante ou mais acadêmico, com objetivos mais econômicos ou mais humanistas. No Brasil, esse embate resulta em exclusões ou privilégios, com o fator social sendo determinante para o acesso a educação.

Nos textos dos documentos, como nos PCNEM Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (1999), percebe-se uma ambivalência de sentidos em relação a esse embate, entre um ensino, que “*sem ser profissionalizante*”, “*efetivamente propicie um aprendizado útil à vida e ao trabalho*” e na tentativa de neutralizar esse conflito entre ensino profissionalizante e propedêutico é proposto um ensino “*disciplinar*” combinado ao “*interdisciplinar*” (Brasil, 1999, p.4).

[...] de um lado, o aprofundamento dos saberes disciplinares em Biologia, Física, Química e Matemática, com procedimentos científicos pertinentes aos seus objetos de estudo [...] De outro lado, envolvem a articulação interdisciplinar desses saberes [...] a crescente valorização do conhecimento e da capacidade de inovar demanda cidadãos capazes de aprender continuamente, para o que é essencial, uma formação geral e não apenas um treinamento específico. (BRASIL, 1999, p. 6).

Sendo o currículo do Ensino Médio historicamente organizado de forma disciplinar, a questão do currículo integrado em áreas vem sendo debatida e questionada. Relações, de poder, foram estabelecidas durante muito tempo através da organização do currículo em disciplinas. O currículo escolar é campo de disputas e embates, sendo construído nas salas de aula, nos corredores e secretarias, comportando diversidades de atores presentes nesses lugares. Buscando compreensões de questões relacionadas com currículo, podemos perceber processos educativos marcados por contextos sociais, econômicos e políticos de determinada época. (Goodson, 2003)

Sempre haverá negociações entre os sujeitos e as instâncias envolvidas, trazendo suas diferenças como constituintes das relações, impossibilitando a parcialidade, isso seria como pensar um currículo fora da realidade, fora das possibilidades de “*invenção e reinvenção do cotidiano*” (Certeau, 2009).

O projeto, “Ciências da Natureza: Integração Curricular no Ensino Médio”, de 2010-2011, contou com um aporte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que consiste em uma ação do Ministério da Educação (MEC) via Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), criada como estímulo à formação de professores e conseqüentemente a inserção dos alunos dos cursos de licenciatura no ambiente escolar.



As narrativas de vida desses professores são utilizadas tendo como princípio metodológico, uma perspectiva dos conceitos de Walter Benjamin. Para ele, a narrativa de vida traz a experiência do lugar de onde vem o narrador, e se quisermos compreender “a extensão real do reino narrativo, em todo seu alcance histórico” (BENJAMIN, 1994) temos que interpretar os dois tipos de sujeitos que são exemplificados por Benjamin, pelas figuras do camponês sedentário e o do marinheiro comerciante.

[...] “Quem viaja tem muito que contar”, diz o povo, e com isso imagina o narrador como alguém que vem de longe. Mas também escutamos com prazer alguém que ganhou honestamente sua vida sem sair do seu país e que conhece suas histórias e tradições. [...] No sistema corporativo associa-se o saber das terras distantes, trazidos para casa pelos migrantes, com o saber do passado, recolhido pelo trabalhador sedentário. (BENJAMIN, 1994, p.198-199)

A metáfora do narrador viajante e do narrador sedentário de Walter Benjamin traz inspirações para pensar formas de conexão entre o contexto do cotidiano escolar (microcontexto) e o contexto mais global das Instituições ligadas à produção dos textos oficiais (macrocontexto).

2. METODOLOGIA – O QUE CONTAM OS MESTRES TRABALHADORES SEDENTÁRIOS E OS MIGRANTES QUE VÊM DE LONGE

A pesquisa aqui apresentada ainda está em andamento. Até o momento, foram realizadas nove entrevistas com professores que participaram do projeto. O grupo desses nove entrevistados é composto por: três Professoras Supervisoras, uma de cada disciplina, Química, Física e Biologia, todas bastante experientes, com mais de dez anos de atuação profissional no Colégio Técnico de Campinas (COTUCA); uma Professora Coordenadora do Projeto, com mais de quinze anos de experiência no Ensino Médio e que atua a mais de dez anos como Docente da Faculdade de Educação, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); e cinco Professores Iniciantes à Docência, alunos da graduação das Licenciaturas em Química, Física ou Biologia.

Para cada entrevistado foi escolhido um pseudônimo, neste trabalho as mônadas apresentadas são dos professores com pseudônimos:

- ❖ Glória – Supervisora na disciplina Física.
- ❖ Talita – Supervisora na disciplina Química.
- ❖ Newton – Iniciante a docência na disciplina Química.

Nas entrevistas, os professores foram convidados a contar suas histórias, suas experiências vividas como participantes do projeto PIBID, “Ciências da Natureza: Integração Curricular no Ensino Médio”. As entrevistas



foram, transcritas, textualizadas e após várias leituras dessas transcrições, foram construídas as mônadas como textos.

As mônadas são fragmentos das narrativas, que aos sentidos da pesquisadora, se configuraram como histórias singulares em torno de algum acontecimento. Nesse acontecimento, o sujeito envolvido, toma para si uma identidade relativa, participa e age, inventando o seu espaço-tempo, independentemente das condições propostas ou impostas do lugar em um tempo linear e contínuo, em uma suposta história universal. Nas palavras de Benjamin, a mônada é uma forma cristalizada do pensamento que parou bruscamente numa configuração cheia de tensões.

Quando o pensamento pára bruscamente, numa configuração saturada de tensões, ele lhes comunica um choque, através do qual essa configuração se cristaliza enquanto mônada. (BENJAMIN, 1985, p.207)

Para Rosa *et al* (2011), a mônada mantém um equilíbrio entre um individualismo extremo e uma consciência social ilusória que despreza as especificidades dos sujeitos. Ela pode revelar a singularidade das experiências vividas no cotidiano educacional, mesmo considerando as suas articulações com o universo cultural em que está imersa.

Não é o narrador quem aconselha, é o ouvinte que faz da narrativa um conselho, a narrativa não termina na história contada, mas, na história ouvida pelo outro. Quando atentamos para o conceito de rememoração de Benjamin, as lembranças não descrevem os fatos do passado, elas são reelaboradas, atualizadas pelo sujeito do presente, pois a narrativa “mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso”. (BENJAMIN, 1994)

3. DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS - ALGUNS CONSELHOS

Tendo as narrativas como lentes, percebemos que na escola os tempos e espaços destinados a cada disciplina, tiveram que ser negociados e rearranjados para viabilizar o projeto como um programa da escola, incluído dentro de um cronograma anteriormente estabelecido. A inclusão desse projeto no espaço-tempo da escola não foi “orgânica”, houve estranhamentos, desequilíbrios.

Mônada – Interdisciplinaridade mexe com tudo

Como é que eu vou trabalhar de maneira integrada, sem abrir mão dos meus conteúdos?

De certa forma a gente é egoísta, sempre achamos que o nosso é mais importante (risos). Como é que eu vou abrir mão do que é meu e vou olhar para o outro e como vou lidar com esta mudança de estrutura e funcionamento escolar. Porque interdisciplinaridade exige isto, porque mexe com tudo. De



repente eu tenho que estar na sala de aula, em uma aula que não é a minha, junto com outra professora, depois me junto com mais duas professoras. E como fica minha sala de aula, onde eu deveria estar enquanto estou nessa outra?

Nem todo o problema é a estrutura escolar, a grade escolar, em como as coisas são montadas, existe outro desafio no trabalho com interdisciplinaridade. A gente não sabe como lidar com tudo isso, é uma coisa complicada. Vamos para casa e perguntamos onde é que eu, professora de Física, me encaixo nisso, ou então, se eu me encaixo demais, como é que as outras professoras da Química e da Biologia vão entrar neste assunto? Não sei como é que elas entram neste assunto, isso gera ansiedade, nervosismo e insegurança.

Professora Glória

Entretanto, o projeto não ocorreu somente com ações “extras aulas”, nem com atuação de professores como voluntários na escola. Talvez, o fato de existir uma parceria com a Universidade e a CAPES, conferiu legitimidade ao trabalho e consistiu em um incentivo à prática docente, principalmente para os licenciandos.

Mônada – Bolsa PIBID

Era muito importante eu ter uma bolsa, precisava de alguma coisa remunerada, pois trabalhar normalmente oito horas por dia, disseram-me que é bem mais complicado e conseguir essa bolsa aqui dentro da universidade, seria bem mais fácil. Eu perguntei para a Coordenadora do Projeto, conversei, mandei um e-mail e ela me convidou para uma reunião, quando fazia entrevistas com todos os interessados. Fui avisado que para alunos do primeiro semestre seria mais difícil, um aluno do segundo ano é o que eles preferem, embora, tivessem experiência com outras pessoas que entraram no primeiro ano também, porque não tinham o número suficiente de pessoas do segundo ano que queriam participar do projeto. E deu muito certo, tinha três vagas pra Química, e exatamente três pessoas que queriam e aí eu tive essa sorte.

Professor Newton

A integração parece ocorrer sem a perda da identidade docente disciplinar e sem o apagamento da disciplina na escola, considerando que o professor é constituído pelo discurso disciplinar e é também constituinte da disciplina. Os professores tiveram suas formações no formato disciplinar e demonstram receio de trabalhar de forma integrada, mesmo para aqueles que cursavam a Licenciatura Integrada em Química e Física, a maioria dos trinta professores licenciandos participantes do projeto, há em suas falas um receio em relação à disciplina Biologia, por exemplo. Embora esse receio pareça se diluir com o andamento do projeto, ele marcou a trajetória dos professores.

Mônada – Trabalho conjunto

Esse projeto foi à primeira oportunidade que eu tive, de fato, de conviver com as professoras de Química e de Biologia, trabalhando juntas. Assim, juntas, no sentido de trabalharmos na mesma sala de aula, por que na mesma escola a



gente já trabalha há algum tempo. Trabalhar ao mesmo tempo, discutindo as mesmas coisas, na área de Ciências foi à primeira oportunidade aqui na escola. E tive dificuldades, não vou falar que eu não tive, e muita. A primeira dificuldade que vem é da própria formação, por ser formada em Física eu acho que eu desconheço Biologia e eu acho que eu desconheço Química, suficiente para trabalhar com estas disciplinas.

Professora Glória

O objetivo do PIBID, de estimular à formação de professores, inserindo os alunos no cotidiano da escola, parece ter sido favorecido com esse projeto de pesquisa estudado, nas histórias desses professores há relatos de percepções mudadas pelas ações desenvolvidas. Professores usam seus sentidos para perceberem a escola, a educação de outras formas.

Mônada - Alunos seriam ogros, uns bichos

A primeira fase do projeto, foi do conhecimento da cultura material da escola, enquanto fomos desenvolvendo, era interessante perceber que os licenciandos do grupo de Química, não tinham muita noção do que é um aluno, eles tinham na cabeça que o aluno era um ser muito mal educado, uma pessoa que seria difícil de lidar, eles vieram com essa impressão muito ruim. Não sei se é porque se fala isso da escola pública na imprensa, aqui também é uma escola pública. Mas, é interessante você recuperar os diários de campo deste primeiro semestre do projeto e perceber o quanto eles admiram o fato dos alunos serem sossegados. Então a gente percebe muito esse choque que os alunos provocaram nos nossos iniciantes a docência. Eles imaginavam que alunos seriam uns ogros, uns bichos, uns mal educados, umas coisas assim.

Professora Talita

Há mais de uma década, documentos curriculares destinados ao Ensino Médio como os PCN (1999, 2000) produzem interpelações nas identidades docentes em contexto escolar, mesmo que de forma sutil ou esparsa. A presente pesquisa busca entender como a docência em diferentes níveis de experiência se desloca em torno da ideia de trabalho interdisciplinar compreendido numa dinâmica coletiva organizada em contexto escolar. É possível perceber que esta proposta vem potencializando debates, disputas, negociações, mas, que de certa forma as identidades docentes são ainda bastante marcadas pelas especificidades de cada campo disciplinar de origem. Nesse sentido, concordamos com Certeau (2006), quando afirma ser impossível, considerações ou leituras “capazes de suprimir a particularidade do lugar de onde falo”. Quando falo, portanto, é de um “lugar”, o de professora de Química, de Física ou de Biologia.

Esta marca é indelével. No discurso onde enceno as questões globais, ela terá a forma do idiotismo: meu patoá



representa minha relação com um lugar. (CERTEAU, 2006, p.65)



O TEMA VIOLÊNCIA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO PELA MEDIAÇÃO DA EDUCAÇÃO AMBIENTAL CRÍTICA E DA ARTE-EDUCAÇÃO: um relato de experiência

Rose Aparecida da Silva
à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. roziartes@hotmail.com

Daniele Cristina de Souza
Pós-graduação em Educação para a Ciência, Unesp – Bauru.
danicatbio@yahoo.com.br

Palavras-chave: Violência Escolar; Educação Ambiental; Escola pública.

INTRODUÇÃO

A violência escolar é tema discutido em várias instâncias da sociedade. Vale ressaltar que a escola não está dissociada desta sociedade, ou que apenas a reflete, mas possui formas próprias de expressão da violência (GUIMARÃES, s/d; CHARLOT, 2002). Mas de quem é a culpa pelo fracasso ou pela violência escolar? Será que esta é a questão, procurar culpados? Vemos um “jogo de empurra” em que não se encontram culpados, pois ninguém assume sua responsabilidade diante dos fatos. A escola culpa a família e suas condições pelo desinteresse com seus filhos; a família culpa a escola e os professores; os professores por sua vez dizem não ter respaldo de seus superiores e da família; e assim num jogo onde não existe “culpados” a situação se acomoda.

Neste contexto, vimos com essa iniciativa propor a contramão dessas medidas, colocando-nos, enquanto educadoras, como corresponsáveis dentro dessas conexões intrincadas de relações sociais. Indicando nexos entre problemas, lugares, tempos, pessoas, cuja finalidade é de opor a postura unidirecional dos enfoques abordados em sala de aula, que geralmente apontam os comportamentos dos alunos como as principais expressões da violência na escola cabendo sobre eles às devidas punições.

Talvez a forma mais apropriada de encaminarmos essa problemática seja tentando sair do discurso da “culpabilização” e propor ponderações, e que cada parte possa assumir seu papel e sua responsabilidade para a formação de uma escola menos violenta. Não pretendemos convencer a mudança de postura, pois toda tentativa de convencimento é uma tentativa de colonização do outro. Pretendemos sim deflagrar a reflexão, para que nossos alunos possam se ver como seres ativos dentro do contexto social e que possam eles, elaborar uma linha de pensamento que convirja para o bem estar coletivo do ambiente escolar e, por conseguinte, de suas relações extraescolares. Para tanto buscamos promover a compreensão do fenômeno “violência escolar” em seus diferentes sentidos e significados, estabelecendo relações com o cenário mais amplo de nossa sociedade. Conceitos como *violência na escola*, *violência*



da escola e violência contra a escola (PRIOTTO; BONETI, 2009) nos permitiu levar em consideração diferentes elementos envolvidos na questão, assim como as diferentes formas de sua expressão. Dessa forma, o objetivo do presente trabalho é fazer um relato das experiências desenvolvidas durante o ano de 2012 resultantes da articulação entre a EA Crítica e da Arte-educação. O objetivo geral das experiências aqui relatadas levou em consideração a compreensão da violência enquanto fruto dos conflitos sociais. Visamos mediar à indagação, a crítica e a criação visual de vídeos reflexivos sobre a violência dentro do ambiente escolar pelos alunos.

Contexto do Projeto e pressupostos teórico-metodológicos

O projeto é uma parceria entre a arte-educadora de uma escola pública de Bauru e de participantes do Projeto Núcleo de Ensino que tinham como preocupação trabalhar a Educação Ambiental crítica como articuladora de práticas pedagógicas na escola.

A proposição do tema Violência Escolar surgiu por uma demanda colocada à escola pela Diretoria de Ensino de Bauru no ano de 2012. O projeto gerado foi denominado “Tirando o Nó da Garganta”. Este título buscou representar um espaço de abertura para o diálogo sobre o tema Violência escolar. Tema que envolve todos, mas que geralmente não implica no diálogo, mudança de posturas e discussão dos conflitos por todos os sujeitos do ambiente escolar.

O que é relatado foi realizado principalmente junto aos alunos do 2º Ano do Ensino Médio, porém o projeto teve atividades com outras turmas e envolveu a comunidade escolar como um todo em alguns de seus momentos.

No estabelecimento do diálogo entre a proposição da arte-educadora e do projeto núcleo de ensino, houve uma confluência de interesses formativos. Foi realizado um exercício para o desenvolvimento de atividades que contemplassem os objetivos específicos da disciplina de Artes no Ensino Médio, mediado por uma concepção de educação crítica. Os alunos foram provocados a pensar e instigados a buscar entendimentos e possíveis soluções para a violência dentro e fora do âmbito escolar.

A concepção sobre o ensino da Arte envolve o que Hernández (2007) denomina de Cultura Visual. Esta perspectiva converge para uma série de propostas intelectuais em termos de práticas culturais relacionadas ao olhar e de como, culturalmente influenciados, alunos e professores olham a vida contemporânea. Assim, buscamos construir sentidos amarrando significados e favorecendo o alfabetismo visual crítico, que permite aos alunos analisar, interpretar, avaliar e criar. Uma vez compreendida essa realidade, é possível a transformação. Cabe a Arte então, tornar visível o que de início apresentava-se subjetivo, o pensamento. Nesse momento, então, cria-se produtos complexos, saberes que dão sentidos a vida, a auto compreensão e construção e reconstrução da realidade.

Assumimos como ideia geradora de nossas práticas a afirmação de Van Gogh, “Quem não é senhor do próprio pensamento não é senhor de suas



ações”. É essa formação e autonomia que a escola pública precisa promover; tornar os sujeitos capazes de se enxergarem e de compreenderem seu lugar no mundo, tomando decisões e promovendo ações conscientes para o bem individual e coletivo. Buscamos assim uma articulação entre a Arte-educação com a Educação Ambiental Crítica (EA), contemplando a pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2011).

A EA crítica pode ser compreendida como uma perspectiva educativa que traz como eixo uma proposta transformadora com relação à organização social e os fundamentos que sustentam a relação sociedade/natureza. Seus conteúdos envolvem aqueles historicamente sistematizados e que são capazes de permitir compreensão e posicionamento sobre a relação sociedade/natureza. Dentre outras questões esta perspectiva educacional traz discussões epistemológicas, acenando para a necessidade de se acrescentar uma visão histórica sobre a crise ambiental às propostas e ações educativas. É uma educação problematizadora, política, apoiada na práxis, com intuito de mobilização e participação para a gestão ambiental em prol da sustentabilidade ambiental (TOZONI-REIS, 2008a).

A questão “violência escolar” foi resignificada no contexto da EA, articulando-a com a discussão da própria problemática ambiental que, numa perspectiva crítica, procura colocar em debate as relações sociais localizadas em contextos específicos, seus reflexos na humanidade e no ambiente. Assim, abrange não só impactos nos ambientes naturais (tais como poluição, desmatamento, efeito estufa, queimadas, lixo, etc.), mas também aqueles que afetam diretamente os seres humanos, como a miséria, a exploração, o subjugar o ser humano pelo próprio ser humano.

Desenvolvimento das atividades

As atividades foram realizadas em três âmbitos 1) problematização sobre a violência escolar junto aos alunos; 2) ação pelos alunos (confecção de narrativas visuais e de máscaras para uma performance); e 3) Montagem de Instalação e Vídeos para a exposição à comunidade escolar. Estas foram organizadas em três fases.

A Primeira fase (Maio e Junho de 2012) corresponde à mobilização dos alunos em torno da temática debatida. Inicialmente, foi realizada uma intervenção “Musical da Paz”, que buscou provocar discussões e questionamentos de toda a escola acerca da violência escolar. Um grupo de alunos criou uma paródia e interveio em todas as dependências da escola. Eles interrompiam o ambiente, cantavam a paródia e se retiravam sem demais explicações. O intuito foi o de incitar reações quanto à violência que eles acabaram de receber e a letra inquietante que acabaram de ouvir. Em seguida foram realizadas rodas de conversa para debater e delinear o tema. Estas foram feitas considerando um diagnóstico junto aos alunos sobre como viam o ambiente escolar. Deste diagnóstico foi possível notar as percepções dos alunos sobre as interações sociais conflitantes no ambiente escolar, a situação de degradação do ambiente físico interno e externo à escola, o que colaborou



para caracterizar diferentes expressões de violência escolar, desde aquela que envolve à depredação do patrimônio, até a violência simbólica que a instituição escolar impõe – por exemplo, representado pela ideia de um aluno de “escola como uma gaiola”.

As discussões em rodas de conversa foram orientadas por questões bastante abertas para que os alunos apresentassem suas perspectivas, no sentido de evitar um discurso moralizante e autoritário como geralmente observamos na escola, e também para localizar para os alunos a violência em um ambiente específico e constituído por interações sociais entre pessoas reais, sendo elas: 1- O que é a violência? 2- Onde aprendemos a violência? 3- As pessoas nos violentam? Como? 4- Quem são essas pessoas? 4- Como eu me sinto em relação à violência? 5- O ambiente nos violenta? De que forma? 6 – As pessoas violentam o ambiente?

Após realizamos uma atividade de montagem de narrativas a partir de algumas imagens do livro de autoria de Ceccon; Oliveira; Oliveira (1982). Os alunos tiveram que utilizar as figuras, escrever uma narrativa e organizar as figuras neste sentido. Pudemos notar que os alunos ainda possuem dificuldades de realizar uma leitura visual crítica, não conseguindo relacionar o que as charges traziam em relação à crítica social da instituição escolar, ficando num contexto mais imediato da sala de aula. As narrativas tiveram temáticas muito similares, as quais foram sintetizadas em um roteiro que produzimos e encenamos para eles posteriormente na segunda fase.

Na segunda fase (Agosto à Outubro de 2012), após as férias, realizamos uma recapitulação da temática. Foi encenado o teatro denominado “O estranho mundo da escola”. Em síntese, a ideia trazida pelos alunos que deu origem a este teatro foi centrada na relação professor-aluno sustentada pelo autoritarismo do professor, a falta de sentido e interesse pelo aluno em relação à escola, a evasão do aluno e o retorno à escola pela mediação de um amigo que ajuda a resgatar a importância da escola. Neste sentido, vemos que compreender a violência escolar é compreender a própria escola, sua importância para os sujeitos que nela estão inseridos, em como as interações favorecem ou não um processo formativo.

Como tínhamos o interesse em produzir um roteiro junto aos alunos para a produção de vídeos sobre a temática, em seguida discutimos a estrutura do roteiro do teatro no que corresponde sua linguagem e personagens. Porém, não foi possível estabelecer um roteiro com os alunos, mas apenas a partir de discussões. Assim, foi decidido fazer uma performance em sala de aula sobre a violência simbólica, questionando o sentido de formatação, de homogeneização dos sujeitos pelas práticas e rotinas escolares. Para tanto, foram produzidas máscaras (figura 1) e realizada uma performance em sala de aula que foi filmada e gerou um vídeo. Além disso, desenvolvemos capturas de imagens ao longo do processo e preparamos um pequeno vídeo que sintetizou questões que emergiram dos debates ao longo do ano.



Figura 1. Imagem da performance

Sinopse do vídeo:

Além da violência mais comum que conhecemos que se caracteriza pela agressão física, verbal e mesmo moral, há a violência simbólica que se expressa em mecanismos de autoritarismo e imposição de significados e sentidos aos sujeitos, desconsidera a cultura e coage o sujeito a seguir posicionamentos no espaço social a partir de critérios e padrões dominantes.

A terceira fase ocorreu no mês de outubro. Realizamos a montagem da Instalação e Exposição Fotográfica na Escola, trazendo uma síntese do que foi realizado durante o ano. Gostaríamos de ter envolvido os alunos neste processo de montagem, mas devido a demandas da escola e mesmo dificuldades dos alunos quanto à participação, esta foi montada por nós professoras.

A exposição foi montada na sala de vídeo. Nela estavam contidas as fotos tiradas ao longo do processo e três vídeos editados por nós. Foi construído um caminho que levava ao local para assistir os vídeos. Um vídeo trazia a performance realizada em sala de aula, outro vídeo trazia um Stop Motion denominado “A linha que queria ser livre”, e o outro trazia fotos de todo o processo, demonstrando os princípios pedagógicos e as questões que orientaram as práticas durante o ano. Esta exposição foi visitada por todos os alunos do período matutino e a equipe de professores e coordenadores da escola (figura 2 e 3). A partir desta exposição recebemos convite para montá-la na Diretoria de Ensino de Bauru, e apresentar a experiência desenvolvida em duas reuniões de coordenadores e diretores das escolas estaduais de Bauru, o que contribui não só para divulgar o projeto, mas também levar a voz dos alunos a estes espaços. Finalizamos o projeto com uma avaliação coletiva dos propositores do projeto e estabelecemos algumas considerações finais.



Figura 3. Alunos visitando exposição



Figura 4. Espaço para assistir os vídeos

O desenvolvimento do projeto, além de permitir debater com os alunos a questão da violência escolar, envolver o trabalho com conteúdos da arte como: a leitura de imagem, intervenção, performance, instalação, produção audiovisual e plástica, permitiu-nos uma melhor compreensão sobre a escola pública, e da necessidade deste ambiente ser mais fortemente localizado na sociedade atual, uma vez que este exercício não é algo rotineiro nem para os professores que trabalham nela e nem para os próprios alunos que não a enxergam como um ambiente social de formação humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos a instituição escolar e a educação sistematizada como articulada a todos os demais setores da sociedade. Quanto mais estudamos a sociedade e os principais problemas de nossa época, mais somos levados a perceber que eles não podem ser entendidos isoladamente. Os sintomas conflituosos, dentre os quais a violência, precisam ser vistos como fruto de diferentes facetas de uma única crise, que é em grande medida, uma crise da organização social hegemônica, de seus valores e da percepção que nos permite ter sobre os fenômenos.

A busca pelas soluções para os principais problemas educacionais de nosso tempo requerem uma mudança estrutural radical da escola pública, assim precisamos elaborar uma visão global sobre as interações sociais que existem dentro dela, e adquirir uma postura enquanto mediadores na formação de alunos pensantes e emancipados. Há de se enfatizar que não há uma resposta simples ou correta, para a “salvação da escola” ou ainda para o fim da violência dentro desta instituição, pois devem ser levadas em consideração as



formas de relações humanas, como se dão a socialização e a apropriação da cultura, no contexto em que cada um se encontra. Para tanto, a escola é o espaço que deve viabilizar os vínculos entre o ser humano e sua produção cultural. A falta de diálogo e a incompatibilidade entre os interesses da escola e dos alunos fortalecem disputas por espaços e poder desencadeando conflitos, que por sua vez, geram violência simbólica, física, emocional e outras.



PROMOVENDO UM ENSINO DIFERENCIADO DE QUÍMICA ATRAVES DO TEMA “CICLOS BIOGEOQUÍMICOS”

Vitor Rodrigues Mendonça*
vitorquimico@gmail.com

Anna Paula Machado da Cunha
Juliana do Nascimento Gomides
jugomides@yahoo.com.br

ULBRA/ ILES- Instituto Luterano De Ensino Superior De Itumbiara

Palavras-chave: Material. Elemento. Contextualização.

INTRODUÇÃO

A biosfera é constituída por solos, água, atmosfera gasosa, minerais, nutrientes e organismos. Existe um equilíbrio complexo e frágil entre os materiais básicos de construção da biosfera, ou seja, hidrogênio, carbono, oxigênio, nitrogênio, fósforo, enxofre e outros elementos. Todos esses elementos têm sido usados e reutilizados por milhões de anos pelos organismos que os tomaram “emprestados” e depois os “devolveram” ao solo, à água e à atmosfera em um ciclo contínuo e interminável, sendo chamados de ciclos biogeoquímicos (HUTCHISON, 2000).

Do ponto de vista da biosfera como um todo, os ciclos biogeoquímicos se classificam em dois grupos básicos: os tipos gasosos, nos quais o reservatório está situado na atmosfera e na hidrosfera, e os tipos sedimentares, nos quais o reservatório localiza-se na crosta terrestre (ODUM, 1988).

Ao trabalhar com ciclos biogeoquímicos o professor conta com um vasto acervo de conteúdos que o possibilitará complementar as suas aulas, por ser um tema transversal que está relacionado com fenômenos físicos e químicos da natureza. Os ciclos biogeoquímicos podem ser entendidos como o movimento dos elementos através da atmosfera, hidrosfera, litosfera e biosfera da terra.

Neste sentido Chassot (2004) destaca que o professor, por vezes esquece que seus alunos fazem parte de um contexto social amplo e que o ensino deve partir de um assunto interessante, prático e atual proporcionando um encantamento com o estudo, focando suas aulas apenas nos problemas e exercícios, passando uma imagem que a química é meramente um quebra-cabeça de equações e reações.

Como forma de solucionar essa questão pretendeu-se propor como tema de estudo o trajeto das substâncias do ambiente abiótico para o mundo dos seres vivos e o seu retorno ao mundo abiótico, ou seja, os ciclos biogeoquímicos. Diante do exposto pretendeu-se elaborar um material apostilado partindo da seguinte problemática: Ao trabalhar temas que



despertem a atenção e interesse dos alunos é possível contextualizar na disciplina de química do ensino médio os processos Biogeoquímicos?

Considerando esse contexto, convém referenciar que as análises feitas sobre o ensino de química exigem cada vez mais um ensino em que a química seja um suporte para se fazer educação. Não basta que se faça a transmissão de conhecimentos químicos, é importante que esses conhecimentos sejam instrumentos para se fazer educação (CHASSOT, 2004).

Com intuito de incluir temas cotidianos nas aulas, teve-se como objetivo elaborar um material apostilado com o tema Ciclos Biogeoquímicos podendo ser utilizado nas aulas da disciplina de química da 1^a, 2^a e 3^a série do ensino de médio. Em específico pretendeu-se abordar no material o movimento de determinados elementos químicos através dos processos Geológicos e Hidrológicos, dando ênfase ao ciclo dos elementos: Carbono, Nitrogênio, Oxigênio, Cálcio, Enxofre, e Fósforo; Introduziu-se conceitos químicos a serem trabalhados juntamente com o tema ciclos biogeoquímicos; Pesquisou-se os tipos de transformações Físicas e Químicas que ocorrem no planeta; Analisou-se a importância do estudo dos ciclos para avaliar os impactos ambientais que um material pode causar no meio ambiente.

Este trabalho se justifica pela necessidade de inclusão nas aulas de química, temas interdisciplinares que sejam condizentes com a realidade cotidiana do aluno e facilitem a assimilação do conteúdo utilizando fenômenos da natureza como proposta de estudo. A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) embasa e norteia estas propostas de contextualização, interdisciplinaridade e dinamização do estudo das ciências, levando-se em consideração as perspectivas para o ensino de Química visando à vivência individual dos alunos (NEVES, 2003).

Portanto é responsabilidade daqueles que fazem educação através da química, encontrar alternativas para uma maior divulgação da química e da sua importância social no mundo atual. Aqui é preciso destacar a função dos educadores não apenas na divulgação dos benefícios que a química traz para sociedade, mas também, analisar criticamente interferências desta no meio ambiente (CHASSOT, 2004).

O autor ainda ressalta que educar através da química é o objetivo daqueles que se envolvem na área da educação química. O intuito maior é buscar melhorar o ensino e a aprendizagem de química, e assim desenvolver melhores aulas tendo como foco temas mais interessantes que auxiliem de maneira satisfatória o ensino.

METODOLOGIA

Para o elaboração do presente trabalho foi utilizada como forma de investigação do tema a pesquisa de caráter bibliográfico que de acordo com Marconi e Lakatos (2001) trata-se do levantamento de toda a bibliografia publicada, na forma de livros, revistas, sites e publicações avulsas, com o



propósito de colocar o pesquisador em contato direto com tudo que foi escrito sobre determinado tema, permitindo-lhe o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou manipulação dos dados coletados. Esse tipo de pesquisa será de caráter qualitativo que se consiste na compreensão de determinado fato, trabalhando com descrições, comparações e interpretações (CHINAZZO; MATTOS; WEBER, 2009).

Considerando esse contexto Cervo e Bervian (2002) citam que a pesquisa bibliográfica tem como objetivo explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em documentos, podendo ser utilizada como parte da pesquisa descritiva e experimental. Buscando conhecer e analisar atribuições culturais e científicas existentes sobre um determinado assunto, tema e problema.

O método adotado foi o dedutivo que segundo Marconi e Lakatos (2010) consiste no processo que parte das teorias e leis, que na maioria das vezes cita a ocorrência de fatos particulares explicando o conteúdo da idéia inicial.

Elaborou-se um material apostilado para ser utilizado na 1^a, 2^a e 3^a séries do ensino médio na disciplina de química, dando autonomia ao professor de poder utilizá-lo também nas aulas do nono ano do fundamental, dependendo da grade curricular que a escola possui.

Abordou-se no material os ciclos de cada elemento individualmente, trabalhando os ciclos para relacionar com os seguintes conteúdos de química: Propriedades e transformações físicas e químicas, geoquímica e química ambiental, química ambiental e o estudo dos gases, energia nas reações químicas e termoquímica, chuva ácida e fenômenos naturais, química orgânica e reações químicas. Utilizou-se vários recursos para facilitar o ensino como: multimídia, vídeos, filmes, jogos, laboratório de informática e até uma visita técnica à uma mineradora.

DISCUSSÃO

Foi elaborado um material envolvendo os ciclos biogeoquímicos, desse modo foram coletados dados visando desenvolver um material apostilado a ser trabalhado no ensino de química (Quadro 1) enfatizando os elementos: Carbono, Nitrogênio, Oxigênio, Cálcio, Enxofre, e Fósforo. Com a aplicação do tema à a possibilidade de trabalhar vários conteúdos químicos, juntamente com auxílio de recursos didáticos que facilitam a compreensão e estimulam a aprendizagem.

Série do ensino médio	Temas biogeoquímicos	Conteúdo de Química	Recursos Didáticos
1 ^a	Movimento dos elementos	Propriedades físicas e químicas	Multimídia
1 ^a	Ciclo do cálcio e	Geoquímica e	Vídeo



	do fósforo	química ambiental	
1 ^a	Ciclo do Oxigênio, do nitrogênio e do enxofre	Química ambiental e o estudo dos gases	Filme (o Núcleo - missão ao centro da terra)
2 ^a	Ciclo do carbono e do oxigênio	Energia nas reações químicas e termoquímica	Jogo Lúdico
2 ^a	Ciclo do enxofre	Chuva ácida e fenômenos naturais	Laboratório de informática
3 ^a	Ciclo do carbono e do nitrogênio	Química orgânica	Multimídia
1 ^a e 2 ^a	Reações que ocorrem nos ciclos	Transformações físicas e químicas	Laboratório de informática
1 ^a , 2 ^a e 3 ^a	Todo conteúdo dos ciclos biogeoquímicos	Reações químicas	Visita técnica á uma mineradora

Quadro 1. Proposta de material apostilado para o ensino médio.

O material foi elaborado tendo como público-alvo a 1^a, 2^a e 3^a série do ensino médio, contudo, a temática permite que o material também possa ser trabalhado nas series de nono ano do ensino fundamental, dependendo da grade curricular que a escola possui, tendo o professor que adequar à utilização do material de acordo com o conteúdo estudado. O desenvolvimento do material apostilado foi executado de maneira que seus conteúdos se relacionassem de maneira direta com a disciplina de química, contando com o auxílio de materiais e métodos que facilitem a realização de maneira eficaz das aulas, certificando-se que os alunos compreendam os conhecimentos que lhes foram passados.

Fonseca e Valentim (2008) trabalhando com o tema em suas aulas obtiveram resultados satisfatórios, abordando o tema contextualizando com conteúdos das disciplinas de biologia, química e geografia, relacionando aspectos que vão desde conteúdos científicos até as políticas públicas atuais. Concluíram que esses trabalhos pedagógicos, desenvolvidos de forma interdisciplinar e articulado, têm proporcionado um aprendizado diferenciado, ampliando a compreensão do aluno sobre o conteúdo curricular ministrado e sobre a realidade contemporânea, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao trabalhar com o tema ciclos biogeoquímicos como proposta de ensino de Química no ensino médio, pretendeu-se desenvolver algumas



habilidades e competências enriquecendo os alunos com uma formação social que atente às variações da vida atual e tornando-os jovens cidadãos críticos e inseridos no processo evolutivo da sociedade tais como: A observação da ciência relacionando como fenômenos naturais, a percepção da química como maneira também de compreender o movimento dos elementos, identificar os fenômenos químicos e físicos que ocorrem no planeta, avaliar os impactos ambientais que um material pode causar no meio ambiente.



AS RELAÇÕES ENTRE OS JOVENS E A ESCOLA: algumas reflexões

Jéssica Remanzini Da Silva¹⁴⁰
Lílian Aparecida Ferreira¹⁴¹

RESUMO

Por juventudes compreendemos os diferentes modos de ser jovem, que são construídos a partir das experiências e das relações que se estabelecem com os outros e o meio. Sob essa ótica, um dos papéis da escola é promover a interação com o universo sociocultural desses sujeitos. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar as relações entre os jovens e a escola. A pesquisa de cunho qualitativo e orientada pelo estudo do tipo etnográfico envolveu a observação, ao longo de 3 meses, do contexto da escola de duas turmas do Ensino Médio. Os resultados apontaram para um descompasso de expectativas entre os jovens e a escola, a diferença de linguagens que acaba por dificultar a compreensão dos conteúdos e seus objetivos de aprendizagem. Revela também a dificuldade dos professores em identificar as manifestações dos jovens, interpretando-as de modo negativo e gerando, com isso, um confronto de interesses e um desinvestimento tanto de um quanto de outro com relação às experiências formalizadas da escola.

Palavras-chave: Jovens. Escola. Ensino Médio.

ABSTRACT

For youths understand the different ways of being young, which are constructed from the experiences and relationships established with others and the environment. Under this view, one of the roles of the school is to promote interaction with the sociocultural universe these subjects. In this sense, the objective of this research was to analyze the relationships between young people and the school. The qualitative research and guided by the ethnographic study involved observing, over 3 months, the context of the school of two classes of high school. The results pointed to a mismatch of expectations between young people and the school, the difference in languages which makes it difficult to understand the content and their learning objectives. It also reveals the difficulty of teachers in identifying the manifestations of youth, interpreting them in a negative manner and generating thereby a clash of interests and disinvestment as much of a relationship with another of the experiences formalized school.

Keywords: Young. School. High School.

¹⁴⁰ Professora de Educação Física junto ao Serviço Social do Comércio (SESC) unidade de Bauru/SP.

¹⁴¹ Professora doutora, docente junto ao Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru/SP.



MOSTRA DE INVERTEBRADOS NA ESCOLA: uma ferramenta de aprendizagem para o ensino médio.

Universidade Federal de Uberlândia-UFU
Instituto de Biologia-UFU
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
Makswell Almeida – UFU, PIBID
makswell.almeida@gmail.com
Erika Germanos – UFU, FACED-UFU
e_germanos@yahoo.com.br
Joyce Cristina de Freitas – UFU, PIBID
joycecristina94@hotmail.com
Viviane Carvalho Pena
– Escola Estadual Antônio Luis Bastos –
Uberlândia, MG. PIBID-UFU
vivianepenac@yahoo.com.br

Palavras-chave: Invertebrados. Ensino. PIBID.

INTRODUÇÃO/OBJETIVOS

O ensino de Zoologia na educação básica é fundamental, uma vez que além de ser um conteúdo obrigatório é também indispensável para a formação de um indivíduo na sua integralidade. Conhecer os fundamentos da Zoologia a sua diversidade promoverá no estudante a possibilidade de compreender com consciência totalizadora os processos que ocorrem no ambiente natural em suas várias dimensões. O ensino tem como um de seus objetivos desenvolver indivíduos capazes de analisar e questionar as situações que existem ao seu redor e relacioná-las as questões de caráter global, e assim será capaz de agir com autonomia diante de situações que refletem um posicionamento. Para o ensino de Zoologia, assim como de qualquer área do conhecimento é necessário o processo de transposição didática, que é a passagem do saber científico para o saber ensinado. A transposição didática pode ser entendida como uma modelagem do conhecimento científico, para que este possa ser aplicado aos alunos da educação básica dentro de suas possibilidades cognitivas respeitando e adaptando à realidade do sujeito da aprendizagem (Polidoro & Stigar, 2010).

Para o processo de formação de indivíduos que saibam analisar e criticar sua realidade não cesse, por que se o conhecimento científico está em constante inovação, o saber ensinado deve estar também em movimento. Esta transposição não deve ser entendida como uma mera mudança de local, onde o saber é aplicado, mas um processo de construção de conhecimento de forma ativa e transformadora.



Durante o processo de transposição didática estão também envolvidas as concepções sobre ciência que permeiam a prática pedagógica dos professores durante a relação ensino-aprendizagem. KRASILCHIC (2000) descreve um panorama importante sobre o ensino de ciências no Brasil relacionando as concepções de ensino com os movimentos sociais mostrando o quanto as transformações sociais influem diretamente nas formas de ensino propostas pelas políticas públicas e que diretamente influem no ensino praticado nas escolas. Esta autora ainda alerta para as diversas mudanças ocorridas e que por adesão foram aplicadas pelo ensino de ciências no Brasil ao longo dos anos. Percebe-se que estas correntes foram reproduzidas nas escolas brasileiras muitas vezes sem uma avaliação crítica para se verificar se atenderiam verdadeiramente as necessidades do ensino de ciências no país.

As ferramentas didáticas usadas no ensino de biologia são permeadas pelas concepções de aprendizagem de Ciência adotadas. A tendência de ensino atual busca romper com práticas chamadas de tradicionalistas de ensino, porém apesar de todas as mudanças, ainda há muito a trabalhar não só no Brasil, mas também nos sistemas educacionais de países em vários níveis de desenvolvimento. A perspectiva de construção do conhecimento para aprendizagem sendo o aluno sujeito nesse processo está presente nos discursos e nos documentos oficiais brasileiros, as pré-concepções dos alunos sobre os fenômenos da natureza adquiridos empiricamente são férteis fontes pontos de partida para este processo. Desta forma, a proposta de realizar aulas práticas de zoologia atenderiam as necessidades previstas nos documentos oficiais e as necessidades dos alunos que a partir de suas experiências prévias possam construir conceitos científicos. Sabe-se que laboratórios de ciências têm dois grandes grupos de objetivos. Objetivos cognitivos, dizem respeito à aquisição de conhecimento e conceitos, bem como o desenvolvimento de estruturas cognitivas e do raciocínio lógico e dedutivo; e os objetivos formacionais, que correspondem à hábitos e características que queremos desenvolver nos alunos, estes objetivos demandam um prazo maior de tempo, e são difíceis de serem avaliados (Rosa, 2011).

A partir Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) a reforma na educação brasileira o ensino médio teve suas finalidades descritas no Art. 35º destacando no contexto deste trabalho o parágrafo a seguir: IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. Para tanto é importante ressaltar que o processo de formação de professores deva ocorrer também nessa perspectiva para que a prática pedagógica auxilie no desenvolvimento das finalidades do ensino médio previstas na LDB. O papel do professor da educação básica de acordo com as finalidades descritas na Lei nº 9394/1996, resumidamente, prevê que o professor deve assumir de forma competente a sua tarefa de ensinar, para que os alunos desenvolvam uma atividade intelectual significativa apropriando-se de competências e habilidades fundamentais para a sua inserção na sociedade. Esta é uma missão complexa e desafiadora, que exige do profissional o desenvolvimento de diferentes



habilidades principalmente nesta que é a era da informação. A formação docente promovida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) busca nortear a suas trajetórias de formação docente de forma que os projetos propostos para os alunos de ensino médio também sejam momentos de formação e reflexão sobre a prática pedagógica e que para além de métodos didáticos os objetivos de ensino formem este futuro profissional para que ele seja o professor que a escola necessita. Desta forma atenderá aos demais objetivos previstos pelo PIBID: I. Incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; II. Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III. Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; V. Proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem.

Nessa perspectiva ressalta-se que a elaboração de atividades pelos alunos de graduação participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) subprojeto Biologia em desenvolvimento na Universidade Federal de Uberlândia - MG junto à professora supervisora é uma importante ferramenta desencadeadora do processo de formação para docência. Os alunos de graduação atuando na escola promove também uma relação mais estreita uma entre a escola e a universidade.

A atividade elaborada e realizada junto aos alunos do ensino médio de uma escola pública de Uberlândia-MG teve o intuito de contribuir para processo de ensino-aprendizagem e ao mesmo tempo colaborar com o processo de formação dos futuros professores que participam do programa de iniciação à docência subprojeto Biologia PIBID-UFU para que eles possam se apropriar destas construções teóricas e práticas sem que haja dicotomia, e assim possam desenvolver seus próprios pontos de vista a respeito e suas práticas de ensino visando o ensino a formação na perspectiva da emancipação.

Nesse contexto a mostra de invertebrados teve como principais objetivos: a) apresentação da morfologia e evolução dos filos: Porífera, Cnidária, Platyhelminthes, Nemerthea, Mollusca, Annelida, Arthropoda, Equinodermata e Chordata, b) relatar curiosidades aos alunos sobre os filos, c) desenvolver o raciocínio crítico nos alunos por meio de questões elaboradas a serem respondidas ao final da mostra.

METODOLOGIA

A atividade proposta para atingir os objetivos deste trabalho foi uma mostra de invertebrados que funcionou como uma espécie de feira científica no qual os alunos de graduação apresentaram para os alunos do ensino médio os animais que foram estudados durante as aulas de biologia. Os animais foram cedidos pelo Laboratório de Ensino de Biologia (LEN) do instituto de Biologia



da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e foi realizada nos dias 5 e 6 de setembro de 2012 para alunos do 2º ano do ensino médio para uma Escola Estadual do município de Uberlândia.

A atividade foi elaborada por um grupo de bolsistas com orientação e participação da professora de biologia do ensino médio que está vinculada ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) terceira edição, subprojeto Biologia em desenvolvimento no Campus Umuarama da Universidade Federal de Uberlândia (UFU).

O grupo se dividiu e cada bolsista ficou responsável por apresentar dois filões de invertebrados, dentre os quais, foram selecionados os filões: Porífera, Cnidária, Platyhelminthes, Nemerthea, Mollusca, Annelida, Arthropoda, Equinodermata e Chordata. O evento foi planejado e apresentado às turmas de 35 a 40 alunos de 2º ano do ensino médio e sistematizado para durar 50 minutos e para isso, cada bolsista ficou responsável por apresentar um filão.

Antes do evento o grupo (alunos e professora) se reuniu para elaborar um questionário de dez questões sobre os grupos de invertebrados, as perguntas elaboradas foram baseadas nas aulas teóricas da professora supervisora do subprojeto, no livro didático usado pelos alunos e nas curiosidades que seriam abordadas na mostra. A atividade foi entregue aos alunos antes da mostra.

Os animais preservados em álcool 70% e as coleções secas (coleções de artrópodes, conchas de moluscos e equinodermos secos) utilizados na mostra foram disponibilizados pelo Laboratório de Ensino de Biologia (LEN) do Instituto de Biologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Os animais foram apresentados aos alunos da escola pelos licenciandos bolsistas do PIBID/Biologia no espaço do laboratório da escola. Os licenciandos organizaram os exemplares nas quatro bancadas do laboratório, foram dispostas pequenas placas confeccionadas com papel branco comum informações dos respectivos filões que foram abordados. As apresentações dos diversos filões de invertebrados enfatizaram as características gerais de morfologia, evolução e características restritas de cada grupo e, além disso, os graduandos tentaram sanar as dúvidas dos alunos e relatar as curiosidades sobre os filões.

DISCUSSÃO

A apresentação morfológica dos modelos animais fixados e conservados auxiliou no processo de construção do conhecimento dos alunos, pois por meio do diálogo e partir do conhecimento prévio dos estudantes de ensino médio foi viabilizada uma discussão sobre cada grupo animal entre o graduando e o estudante do ensino médio. Desta forma, aquilo já que já havia sido discutido pela professora da escola em aulas teóricas entra em movimento, ou seja, ocorre a passagem do abstrato para concreto objetivando a construção do conceito científico.



A mostra de invertebrados visou o aprendizado das principais características morfológicas e adaptativas dos filos Porífera, Cnidária, Platyhelminthes, Nemerthea, Mollusca, Annelida, Arthropoda, Equinodermata e Chordata visando também uma maior aproximação dos alunos com estes animais que nem sempre fazem parte do seu cotidiano. A cidade de Uberlândia esta localizada no Bioma o Cerrado e a grande maioria dos alunos não teve contato com animais que vivem em ambientes marinhos. Os estudantes se mostraram muito envolvidos e com a curiosidade aguçada a partir da atividade, nas aulas subsequentes demonstraram terem sido mobilizados a buscar informações sobre os filos.

Os resultados obtidos por meio do questionário corresponderam ao esperado pelos licenciandos e pela professora supervisora da escola. Durante a mostra os alunos responderam as questões baseados nos diálogos entre os alunos de ensino médio e os alunos do PIBID ao longo das apresentações. Os alunos da escola por meio da atividade ampliaram sua percepção em relação ao estudo da Zoologia, e ainda sanaram curiosidades sobre invertebrados, como por exemplo, textura, morfologia e hábitos dos animais.

Em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais a atividade proposta atende aos objetivos do ensino de biologia. Destaca-se como um dos objetivos do ensino o desenvolvimento de posturas e valores pertinentes às relações entre os seres humanos, entre o ser humano e o meio e entre o ser humano e o conhecimento, contribuindo para uma educação que formará indivíduos sensíveis e solidários, cidadãos conscientes dos processos e regularidades de mundo e da vida, capazes assim de realizar ações práticas, de fazer julgamentos e de tomar decisões (Brasil, 2010). Para que seja atingido é mister que se conheça os seres de forma concreta para que a partir dessas experiências os alunos possam desenvolver suas próprias percepções.

O ofício docente requer preparo e formação permanente. Para tanto, ao considerar a formação de professores inicial e continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional buscou-se relacionar a formação com a aprendizagem docente por meio da práxis tendo como base as condições objetivas desse sujeito. Para tanto, a aprendizagem da docência ocorre no dia a dia da escola ao executar trabalhos coletivos com os professores os alunos em formação se preparam para sua futura atuação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de aprender é parte desta gama de interações que mantém o homem em movimento com aquilo que ele precisa inteirar-se em sua cultura e em sua história e tornar-se consciente de ser e vir a ser no mundo por meio do seu desenvolvimento. A aprendizagem considerada como um processo inerente à condição de humanidade se faz presente nas diversas relações que o homem estabelece. A formação docente só ocorrerá mediante instrumentalizações que impulsionem transformações nas perspectivas e nos



olhares sobre a situação em que estão inseridos desenvolvendo outras posturas geradoras de autonomia e emancipação, estimulando mudanças e superações individuais, coletivas, sociais e ideológicas. Implica também compreender que a formação precisa possibilitar ao professor atividades a partir das quais ele possa perceber-se e agir como sujeito de modo a agir criticamente sobre a realidade. Formar não é somente instrumentalizar o professor com técnicas e conteúdo, mas proporcionar aprendizagem.

Dentro desse contexto, compreende-se a docência como uma ação intencional que possibilita a construção de conhecimento com o outro, e torna possível apropriação e produção de cultura contemplando a dimensão humanizadora do desenvolvimento do docente. A aprendizagem docente encarada como mola propulsora do desenvolvimento profissional precisa, no entanto, se fundamentar nas situações concretas do ofício. É na própria práxis que o professor conhece seu ofício em si, em constante movimento atuando e tomando decisões regularmente.



CASOS DE ENSINO DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA: OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NAS AULAS¹⁴²

Eliane Isabel Fabri¹⁴³
Lílian Aparecida Ferreira¹⁴⁴

RESUMO

Os casos de ensino são registros, por meio de narrativa escrita, de um episódio ou acontecimento escolar, uma história narrada em primeira pessoa contada em detalhes que contenha informações sobre o contexto e sobre os personagens envolvidos e que permita diferentes análises. Eles aparecem no cenário educativo como uma estratégia rica tanto para a formação quanto para a investigação docente. Apostamos na ideia de que os casos de ensino também poderiam ser produzidos pelos alunos, especificamente aqui pelos alunos do Ensino Médio. Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar os casos de ensino produzidos pelos discentes. A pesquisa, de natureza qualitativa, envolveu 20 alunos que produziram as narrativas escritas e que também foram entrevistados. Os resultados revelaram cinco casos de ensino que tematizaram os processos de exclusão nas aulas de Educação Física. Todos eles foram escritos por meninas e deram relevo às exclusões por conta do conteúdo futebol e das suas características corporais. Podemos considerar que os episódios contribuíram para o afastamento de tais alunas dos conteúdos da educação física, pois foi constatado nas entrevistas que após o ocorrido elas passaram a participar menos das aulas.

Palavras-chave: Casos de ensino. Ensino Médio. Exclusão.

ABSTRACT

The teaching cases are records through written narrative, a school event or episode, a history told in first person recounted in detail containing information about the context and the characters involved and allows different analyzes. They appear in the educational setting as a strategy for both the rich as training for faculty research. We believe on the idea that these teaching cases could also be produced by students, specifically here by high school students. In this sense, the objective of this research was to analyze the teaching cases produced by students. The research is qualitative, involved 20 students who produced and written narratives that were also interviewed. The results revealed five cases of teaching that tematizaram exclusion processes in physical education classes. All of them were written by girls and gave relief to

¹⁴² Trabalho financiado pela FAPESP.

¹⁴³ Professora de Educação Física da prefeitura de Paulistânia/SP.

¹⁴⁴ Professora doutora, docente junto ao Departamento de Educação Física/Faculdade de Ciências/UNESP/Bauru/SP.



exclusions due to the content of their football and bodily features. We can consider that the episodes contributed to the expulsion of the contents of such students of physical education, as was noted in the interviews that occurred after they began to attend classes less.

Keywords: Teaching cases. High School. Exclusion.



O CURRÍCULO DESEJADO E O QUE O CURRÍCULO DESEJA: INDAGAÇÕES SOBRE A PROPOSTA CURRICULAR DE SOCIOLOGIA DO ESTADO DE SÃO PAULO PARA O ENSINO MÉDIO

Carlos Henrique Cypriano*

RESUMO

O presente texto tem por finalidade discutir aspectos teóricos relativos ao Currículo oficial implantado desde os anos 1990 pelo Estado brasileiro, tendo por prisma a crítica foucaultiana sobre a disciplinarização do conhecimento, assim como a proposta de Morin entre outros pela reforma deste modelo tendo em vista a dimensão dos saberes na contemporaneidade. Para isto tomou-se como ponto de partida o discurso de Arroyo (2012) que considera o currículo um território ainda não devidamente ocupado pelos diversos agentes que dele participam no cotidiano escolar, tal como os professores e os estudantes, mas também as assertivas de autores que advogam um novo momento em que se apresenta o “pós currículo”. Com tais referências tomou-se como modelo o currículo oficial do Estado de São Paulo, especificamente aquele proposto para a disciplina de Sociologia no ensino médio, e quais as possíveis indagações, críticas ou propostas que os alunos que cursam essa disciplina na escola pública poderiam fazer. Considerou-se que a partir das impressões coletadas, o currículo contempla no discurso alguns anseios dos estudantes, assim como a expectativa do docente pesquisador, mas abre a necessidade de se ampliar a discussão para o fenômeno do currículo oculto (JESUS 2002) e em que medida ele não somente existe implícito no cotidiano escolar como às vezes se sobressai em relação ao currículo oficial.

Palavras-chave: Currículo oficial e sociedade. Transdisciplinaridade. Currículo e política.

ABSTRACT

This paper aims to discuss theoretical issues related to curriculum officer deployed since the 1990s by the Brazilian state, with the prism Foucauldian criticism about the disciplining of knowledge, as well as the proposed reform Morin and others by this model in order to dimension of knowledge nowadays. For this we took as its starting point the speech Arroyo (2012) considers that the curriculum has not adequately territory occupied by several agents who participate in school life, such as teachers and students, but also the statements of authors advocating a new moment presents itself "post resume." With

* Universidade Metodista de Piracicaba – São Paulo; endereço eletrônico: carloshenriquecypriano@ig.com.br.



references such as model became the official curriculum of the State of São Paulo, specifically the one proposed for the discipline of sociology in high school, and what possible questions, criticisms or proposals that students who attend public school in this discipline could do . It was considered that the impressions collected from, the curriculum includes the discourse concerns of some students, as well as the expectation of the teacher researcher, but opens the need to broaden the discussion to the phenomenon of the hidden curriculum (JESUS 2002) and that as it is not only implicit in everyday school life as sometimes stands in relation to the official curriculum.

Keywords: Official curriculum and society. Transdisciplinarity. Curriculum and policy.



ANÁLISE DO ENFOQUE CIÊNCIA, TECNOLOGIA, SOCIEDADE E AMBIENTE NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA

Célia dos Santos Moreira¹⁴⁵
Vanessa Daiana Pedrancini¹⁴⁶

RESUMO

O enfoque Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) está inserido nas grades curriculares das Ciências Naturais com a finalidade de promover a alfabetização científica dos alunos, desenvolvendo seu senso crítico perante as aplicações e implicações da Ciência e da Tecnologia (C&T) na sociedade. Nesse sentido, a presente pesquisa teve como objetivo verificar se este enfoque é contemplado nos conteúdos referentes à genética nos livros didáticos de Biologia, bem como analisar como se dá essa abordagem, uma vez que os avanços tecnológicos nesta área interferem diretamente na vida dos cidadãos. Para alcançar o objetivo proposto, inicialmente foi selecionado um livro didático, considerando como critério, apenas, esta obra fazer parte do Guia de Apoio Didático 2012 (BRASIL, 2011), organizado pelo Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM). A obra didática escolhida para análise contém três volumes, e, de acordo com a finalidade desta pesquisa, foram analisados alguns capítulos do volume três, isto é, os reservados para a apresentação da “Genética”. A análise foi realizada por meio dos quesitos elaborados fundamentados nos: Guia de livros didáticos de Biologia -2012 (BRASIL, 2011), Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1999) e Sá (2006). Nos capítulos analisados, foi constatada a importância do homem na construção da ciência e da tecnologia, a qual está em constante transformação, fazendo parte da cultura humana contemporânea. Quanto à importância da biotecnologia para os seres humanos, são destacados os avanços biotecnológicos como meios de preservar e prolongar a vida humana por meio da prevenção, diagnóstico e tratamento de doenças. Por outro lado, os fatores negativos ou implicações da ciência, tecnologia e dos atuais avanços biotecnológicos, para o meio ambiente e para própria saúde humana, não são apresentados nos capítulos analisados, reforçando a concepção de que a C&T trazem apenas benefícios para a sociedade. Dentre tantos temas polêmicos contemporâneos divulgados pelos meios de comunicação, somente o uso de transgênicos é contemplado no livro didático investigado; contudo, esse assunto é tratado com pouca ênfase e de forma superficial, sendo destacados,

¹⁴⁵ Professora de Ciências da Escola Polo Municipal de Educação Infantil e Fundamental José de Alencar, localizada no município de Japorã/MS; E-mail: celia_japora@hotmail.com.

¹⁴⁶ Professora do curso de Ciências Biológicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul-UEMS, Unidade Universitária de Mundo Novo; GEAMBE-Grupo de Estudos em Ciências Ambientais e Educação; Doutoranda do curso de Pós-graduação em Educação para a Ciência, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP; E-mail: vapedrancini@yahoo.com.br.



somente, os aspectos positivos dessa biotecnologia. Com base nos resultados, pode-se concluir que os capítulos do livro didático analisado possuem alguns elementos CTSA, porém nem todos os aspectos são contemplados, apesar desse material didático ter passado por um processo avaliativo. Isso vem fortalecer a importância do professor refletir e analisar criticamente os livros didáticos que chegam à escola, não utilizando apenas esse material de apoio para a organização e desenvolvimento de sua aula.

Palavras-chave: CTSA. Genética. Ensino Médio.

ABSTRACT

The Science, Technology, Society and Environment (STSE) approach lies at the heart of the school curricular grades of Natural Sciences to promote the students' scientific literacy through the development of their critical capacities within the applications and implications of Science and Technology (S&T) in society. Current research verifies whether this approach is also present in the genetic contents of biology textbooks and analyzes how the above-mentioned approach works since technological progress in the area directly interferes with their life as citizens. The chosen textbook belongs to the list mentioned in the 2012 Didactic Guide (BRASIL, 2011), organized by the Brazilian Program of Textbooks for the High School PNLEM). The handbook comprises three volumes and some chapters of Volume III, dedicated to Genetics, were analyzed for current research. Investigation was conducted by questions foregrounded on the 2012 Guide to Biology Handbooks (BRASIL, 2011), National Curricular Guidelines (BRASIL, 1999) and Sá (2006). The analyzed chapters dealt with the importance of the human being in the construction of Science and Technology, in constant transformation and present in contemporary human culture. Bio-technological progress as means to preserve and prolong life through prevention, diagnosis and treatment of diseases are enhanced within the context of the relevance of Bio-technology. On the other hand, negative factors and the implications of Science, Technology and current bio-technological advances on the environment and on human health are not mentioned in the chapters under analysis. This fact reinforces the idea that S&T deals exclusively with beneficent items to society. Only the use of transgenic products is investigated in the analysis in spite of the several contemporary polemical themes broadcasted by the social media. Even this theme is not highlighted and is treated superficially with special reference to the bio-technological positive aspects. Results show that the chapters in the handbook analyzed have traces of STSE, but fails in giving a full view of the theme even though the didactic contents had already been evaluated and approved. Teachers should reflect on and investigate critically school books to be distributed to the students and they should utilize other material for the organization and development of their lessons

Keywords: STSE. Genetics. Teaching in high school.



DO TECNICISMO AO HUMANISMO PEDAGÓGICOS: uma leitura sobre o “lugar” da formação humana no ensino médio.

Genivaldo de Souza Santos¹⁴⁷;
Alonso Bezerra de Carvalho¹⁴⁸.

RESUMO

A ampla reforma da educação levada a cabo na década de noventa, trouxe consigo calorosos debates em torno da educação, o antigo segundo grau - atual ensino médio -, não ficou fora deste movimento. Na busca de sua identidade como etapa de ensino, no nível da “oficialidade”, deixou as características que imprimiam seu caráter eminentemente tecnicista de viés profissionalizante para abraçar uma nova orientação, a humanista. Focalizaremos uma parte desta transição à luz de algumas idéias marxistas, mas não apenas. Como hipótese inicial assumimos que as transformações pelas quais passou a política educacional no Brasil neste período, de modo específico as que tinham como alvo o ensino médio, teve, junto a outros motivos, as necessidades cada vez mais urgentes do próprio capitalismo por uma formação mais complexa, que exige do trabalhador habilidades e competências que superem a mera funcionalidade tecnicista. Por conseguinte, a própria idéia de “formação humana” – que originalmente deveria problematizar as causas da exploração, para desmontá-la - alimentaria as correntes que visa romper. Elegemos como foco de análise, além dos documentos oficiais que orientaram (LDB – Lei de Diretrizes e Bases 5.692/71) e que atualmente orientam (Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96) artigos e comentadores das teorias sociológicas e pedagógicas, objetivando compreender o “lugar” ambíguo que o ocupa a “formação humana” no contexto das reformas educacionais.

Palavras-chave: Tecnicismo. Humanismo. Ensino Médio.

ABSTRACT

¹⁴⁷ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE – Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente – SP. Professor de Educação Básica (Ensino Médio) na Rede Pública do Estado de São Paulo. Grupo de Pesquisa Educação, Ética e sociedade – GEPEES – UNESP – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita” – Campus Assis/SP. Grupo de pesquisa de Educação e Filosofia – GEPEF. UNESP – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita” – Campus Marília/SP. Professor-Supervisor PIBID/Filosofia – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – UNESP – Marília/SP. fratellogenivaldo@gmail.com

¹⁴⁸ Professor Assistente Doutor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, no Departamento de Educação da Unesp/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Com pós-doutorado em Ciências da Educação na Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Grupo de Pesquisa Educação, Ética e sociedade – GEPEES – UNESP – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita” – Campus Assis/SP. Grupo de pesquisa de Educação e Filosofia – GEPEF. UNESP – Universidade Paulista “Júlio de Mesquita” – Campus Marília/SP. Coordenador do PIBID/História - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – UNESP Assis/SP. alonsoprofessor@yahoo.com.br.



The broad education reform carried out in the nineties, brought heated debate around education, the old school - current high school - was not out of this movement. In search of his identity as a stage of education, the level of "officialdom", let the features imprinted their eminently professional technician bias to embrace a new direction, a humanist. We will focus on a part of this transition in light of some Marxist ideas, but not only. As initial hypothesis we assume that the transformations which has educational policy in Brazil during this period, specifically those that targeted high school, had, along with other reasons, the increasingly urgent needs of capitalism itself by training more complex, which requires the employee skills and competencies that go beyond mere functionality technician. Therefore, the very idea of "human formation" - which was originally supposed to discuss the causes of exploitation, to dismantle it - feed that aims to break the chains. We chose as the focus of analysis, besides the official documents that guided (LDB - Bases and Guidelines Law 5.692/71) and currently guiding (Bases and Guidelines Law 9.394/96) articles and commentators sociological theories and pedagogy in order to understand the "place" that occupies the ambiguous "human formation" in the context of educational reforms.

Keywords: Technicality. Humanism. High School.



A NOVA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E AS INTENCIONALIDADES PARA O ENSINO MÉDIO

Elisabete Aparecida Rampini¹
Maria Inês dos Santos de Freitas Petrucci Rosa¹⁴⁹

RESUMO

A partir de 2008 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo implementou a Nova Proposta Curricular que continha um conjunto de documentos, com o objetivo de atuar sobre as práticas docentes no interior da sala de aula no Ensino Médio, a primeira ação política que chega a sala de aula. Esta investigação foi inspirada metodologicamente nas contribuições de Michel de Certeau e Walter Benjamin para entender como os professores da rede pública do Estado de São Paulo consomem as práticas identitárias apresentadas no material enviado aos professores do Ensino Médio (Caderno do Professor), confrontando estas narrativas dos professores do Ensino Médio, com as benjaminianas. As narrativas aqui apresentadas são contribuições de Walter Benjamin. Estas narrativas são adensadas como mônadas, que são pequenas histórias, aqui de professores que transcendem a experiência individual e atinge o coletivo, demonstram na sua totalidade a história de um lugar e de um tempo preme de lugares sociais, políticos e econômicos. É possível através da mônadas benjaminianas no presente, olhar para o futuro. Neste artigo evidenciaremos diferentes aspectos relacionados ao Caderno do Professor, no se refere as práticas identitárias docentes produzidos na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. As permeabilidades do discurso contido nos Cadernos do Professor nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, rechaçando a experiência do professor. Esta reforma curricular, trouxe algumas resistências sob rasura dos docentes, desestabilizando as práticas docentes de professores experientes que repensam suas identidades, a partir de desejos apresentados nos materiais de um modelo de professor que atenda as demandas mundiais. As intencionalidades do Banco Mundial está presente nos Cadernos do Professor que apresenta um jeito de ser docente, colocando em linha tênue como é ser professor nos dias atuais. Esta pesquisa pretendia apresentar um cenário de contradições, disputas e fragmentos de uma ordem econômica que atua nos meios educacionais com a intenção de manter o status quo. O Ensino Médio historicamente vem se solidificando o nível de ensino que mais se aproxima do mercado de trabalho e com isto, a política recente pretende formar sujeitos que trabalhem em prol deste mercado no sentido de alimentá-lo como ele deseja. Assim, esta pesquisa contribui para entendermos os pequenos

¹⁴⁹ UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS - (UNICAMP) FACULDADE DE EDUCAÇÃO - ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: DEPRAC - GRUPO: PHALA - ÁREA DE PESQUISA. beterampini@yahoo.com.br



fragmentos dentro deste cenário dentro desta última reforma no sentido de vislumbramos os processos de gestão curriculares, a partir de processos identitários docentes, refletindo de modo incisivo para romper com as linearidades.

Palavras-chave: Ensino médio. Currículo. Processo identitários. Narrativa.

ABSTRACT

From 2008 the Education Secretary of the State of São Paulo implemented the New Curriculum Proposal containing a set of documents, with the goal of influencing the teaching practices within the classroom in high school, the first political action reaches the classroom. This research was methodologically inspired contributions of Michel de Certeau and Walter Benjamin to understand how public school teachers of State of São Paulo consume identity practices presented in the material sent to secondary school teachers (Teacher's Notebook), comparing these narratives of secondary school teachers with the benjaminianas. The narratives presented here are contributions of Walter Benjamin. These narratives are thickened as monads, which are short stories of teachers here that transcend individual experience and reaches the collective, demonstrate in full the story of a place and a time full of places social, political and economic. It is possible through the monads benjaminianas in the present, look to the future. In this article, show different aspects related to the Teacher's Notebook in case the identity practices teachers produced in Curriculum Proposal of São Paulo. The permeabilities of speech contained in the teacher's notebook in the disciplines of Portuguese Language and Mathematics, for the 1st, 2nd and 3rd year of high school, rejecting the teacher's experience. This curriculum reform brought some resistance from teachers under erasure, destabilizing the teaching practices of experienced teachers to rethink their identities, desires from the material presented a model of teacher that meets the demands world. The intentions of the World Bank is present in the teacher's notebook who has a way of being a teacher, putting on fine line as it is being a teacher nowadays. This research intended to present a scenario of contradictions, disputes and fragments of an economic order that operates in the educational with the intention of maintaining the status quo. The school historically has been solidifying the level of education that is closest to the labor market and with this, the recent policy aims to train individuals to work towards this market to feed him as he wishes. Thus, this research contributes to understanding the small fragments within this scenario within this last reform towards glimpse curriculum management processes, identity processes from teachers, reflecting incisively to break the linearity.

Keywords: high school, curriculum, process identity, narrative.



PROFESSOR EM EXERCÍCIO: A ATUAÇÃO POLÍTICA NO ENSINO MÉDIO

Sérgio da Costa Bortolim¹⁵⁰
Dalva Azevedo de Gois¹⁵¹

RESUMO

A presente comunicação oral é resultado de pesquisa efetivada quando da realização de um programa de mestrado e busca analisar o significado da postura de professores de ensino médio para a formação discente. Ancorada na perspectiva socio-histórica, oferece subsídios para a compreensão da articulação entre política e cidadania e do papel do docente nesse aspecto, tomando por base práticas, como o Projeto TCC, que fomentam o desenvolvimento de ações transdisciplinares entre docentes, possibilitando a promoção da formação cidadã de alunos da educação básica.

Palavras-chave: Politização docente. Prática pedagógica. Cidadania.

ABSTRACT

This oral communication is the result of research carried out upon completion of a master's program and analyzes the significance of the position of high school teachers to train students. Anchored in socio-historical perspective, provides grants to understanding the relationship between politics and citizenship and the role of teachers in this regard, based on practices such as CBT Project, which encourage the development of trans-actions between teachers, allowing the promotion of civic education of elementary education students.

Keywords: Politicization teacher. Pedagogical practice. Citizenship.

¹⁵⁰ UNICSUL, Mestrando do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Políticas Sociais), São Paulo – SP. Pesquisa fomentada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Contato: scbortolim@yahoo.com

¹⁵¹ UNICSUL, Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado em Políticas Sociais), São Paulo – SP. Contato: dalazg@uol.com.br



A CONTEXTUALIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE MATEMÁTICA DO ENEM- EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO: uma análise no âmbito cts ciência, tecnologia e sociedade

Renato de Queiroz Machado¹⁵²
Maria Guiomar Carneiro Tommasiello¹⁵³

RESUMO

O trabalho, recorte de uma dissertação de mestrado, tem como objetivo fazer uma reflexão crítica sobre as referências de contextualização das questões de matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2009 a 2011. Mais especificamente, se o contexto apresentado está ou não introduzindo informações e/ou conhecimentos implicando a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS). Esse exame, criado em 1998 pelo INEP/MEC, é individual, de caráter voluntário, oferecido anualmente aos estudantes que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. O seu principal objetivo é avaliar o desempenho, nessa fase de escolaridade, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania. Os idealizadores da prova entendem que suas questões são interdisciplinares e contextualizadas, a partir de questões-problema em que os alunos são solicitados a aplicar os conceitos. Em 2009 a prova recebe uma nova abordagem, tornando-se o principal meio de seleção universitária do País, mantendo, no entanto, a sua característica inicial. As provas foram lidas uma a uma de forma a serem selecionadas todas as questões de Matemática. Estas foram categorizadas quanto ao tipo de contexto dividido em 4 grupos: 1- Aplicação do conhecimento Matemático (AM); 2- Descrição científica de fatos e processos (DC); 3- Compreensão da realidade social (CRS); 4- Transformação da realidade social (TRS). O que fica evidente é a ocorrência majoritária de duas categorias de contextualização “Aplicação do conhecimento Matemático” (47%) e “Descrição científica de fatos e processos” (46%). Em suma, verifica-se que na formulação de questões do ENEM não há uma contextualização que possibilita maiores reflexões para a formação da cidadania, ou seja, que faça o avaliado ser capaz de pensar sobre questões científicas e tecnológicas que permeiam a sociedade.

Palavras-chave: ENEM. Movimento CTS. Contextualização

ABSTRACT

¹⁵² Professor de Matemática do Colégio Adventista de Campo Grande/RJ, Mestre em Educação pela UNIMEP/SP. Apoio Capes. E-mail: nhoquim@gmail.com

¹⁵³ Professora da Pós-Graduação em Educação/UNIMEP/SP. Doutora em Ciências (Tecnologia Nuclear) pela USP. E-mail: mgtomaze@unimep.br



The work, part of a Master Dissertation, aims to make a critical reflection on the references of contextualization concerning the questions of mathematics applied in the National Evaluation of Secondary Education (ENEM) from 2009 to 2011. More specifically if the context presented is or not introducing information and/or knowledge involving the relationship between Science, Technology and Society (STS). This exam, created in 1998 by INEP/MEC, is individual, voluntary, offered annually to the students who are completing or have already completed high school in previous years. Its main objective is to evaluate the performance at this stage of schooling, to assess the development of fundamental competences to the full exercise of citizenship. The creators of exam understand that their questions are interdisciplinary and contextualized, from problem-issues in which students are asked to apply the concepts. In 2009 the exam receives a new approach, becoming the principal means of university selection in the country, maintaining, however, its initial characteristic. The exams were read one by one in order to be selected all questions of Mathematics. These were categorized as to the type of context divided into 4 groups: 1 - Application of Mathematician knowledge (AM); 2 – Scientific description of the facts and procedures (DC); 3 - Understanding of social reality (CRS); 4-Transformation of reality social (TRS). What is evident is the majority occurrence of two categories of contextualization "Application of Mathematical knowledge" (47%) and "Scientific description of the facts and processes" (46%). In conclusion, it is verified that in the formulation of the questions the ENEM there is no a contextualization that get possible further reflections to the citizenship formation, that means, that permits to the evaluated person to be able to think about scientific and technological issues that permeate the society.

Keywords: ENEM. STS Movement. Contextualization



O MEIO AMBIENTE SEGUNDO A COMPREENSÃO DOS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE ESCOLAS DA REDE ESTADUAL DO MUNICÍPIO DE MUNDO NOVO/MS

Fabiana Aparecida Hencklein¹
Pâmela Buzanello Figueiredo²
Bianca Paulatti³

RESUMO

O comprometimento com a formação de crianças e jovens nas sociedades modernas tem se construído historicamente e a escola é a instituição social responsável pelos conteúdos disciplinares ensinados a esses alunos, que recebem informações entendidas como necessárias para promover cidadão críticos. A Educação Ambiental se propõe a estudar a educação dentro da categoria da totalidade e recusar a visão fragmentada exaltada pela modernidade. O objetivo deste trabalho foi analisar a compreensão, em relação ao meio ambiente, de alunos do primeiro ano do ensino médio de três Escolas Estaduais do município de Mundo Novo, Mato Grosso do Sul, totalizando 92 alunos. Para a obtenção dos dados foram realizadas entrevistas individuais com o auxílio de um roteiro previamente elaborado contendo seis questões dissertativas relacionadas ao tema meio ambiente e sua abordagem durante o período escolar. Verificou-se que em relação a interpretação de meio ambiente e educação ambiental dos alunos entrevistados existe a necessidade da discussão e reflexão de valores sociais, pois o homem está inserido no meio em que vive, o completa e transforma a todo momento, percebeu-se também nas escolas estudadas, que a Biologia continua sendo a disciplina responsável em abordar assuntos relacionados ao meio ambiente, fato que necessita modificação, pois a preocupação com tais temas deveria ser interesse de toda comunidade escolar, o que contribuiria com o fim da forma fragmentada de se trabalhar esta temática. Por sua vez, inserir a Educação Ambiental no currículo escolar como conteúdo nas disciplinas do Ensino Básico, seria uma recomendação para trabalhá-la efetivamente de forma interdisciplinar.

Palavras-chave: Preocupação ambiental. Compreensão ambiental. Participação em atividades ambientais.

ABSTRACT

The children and young people education commitment in modern societies have been constructed historically, and the school is the social institution responsible for subject contents taught to these students, who receive information understood as needed to promote critics' citizen. Environmental education intends to study education into the category of the whole and refuse the fragmented vision exalted by modernity. The objective of this study was to



analyze the environmental comprehension of 92 first year high school students, for this we study three state schools of Mundo Novo/Mato Grosso do Sul. The data were obtained by realizing individual interviews with a previously elaborated script containing six essay questions related to the environment theme worked during school time. It was found that in relation to the interpretation of the environment, the students interviewed, need more discussion and reflection of social values, because the man is inserted into the environment they live in, and we complete and transforms it all the time. It was realized that the discipline Biology remains responsibility for addressing issues related to the environment, a fact that needs to change, because the concern with such issues should be of the interest throughout the school community, which would contribute to the end of the fragmented work. In turn, insert environmental education in the school curriculum as content in the disciplines of Basic Education, would be a recommendation to work it effectively in an interdisciplinary way.

Keywords: Environmental concern. Environmental comprehension. Participation in environmental activities.



HISTÓRIA DE VIDA E TRAJETÓRIA DE UM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE RIO BRANCO/AC¹⁵⁴

Maria do Socorro Craveiro de Albuquerque¹⁵⁵

Kátia Lima de Araújo¹⁵⁶

Aleta Tereza Dreves¹⁵⁷

RESUMO

Introdução: As histórias de vida são atualmente uma importante fonte de informação sobre a prática profissional docente (Nóvoa, 1992). Desta forma, os resultados de pesquisas realizadas tendo este referencial podem ser de grande valia para a formação inicial de professores. **Objetivo:** Descrever e analisar a trajetória de vida – pessoal e profissional - de um professor de Educação Física, levantando informações que possam ser úteis na formação de professores. **Questão de pesquisa:** Como a trajetória de vida - pessoal e profissional - de um professor de Educação Física de Rio Branco, pode apresentar elementos para contribuir com a formação de novos profissionais? **Referencial teórico:** *Histórias de vida e Formação de professores*, baseado em estudos de Huberman, (1992); Goodson, (1992); Gonçalves, (1992); Finger e Nóvoa, (1988); Nóvoa, (1992); Mizukami & Betti, (1997). **Metodologia:** Pesquisa direta, de cunho qualitativo, cujo instrumento de pesquisa foi a entrevista aberta, gravada transcrita e analisada. **Discussão dos resultados:** A análise dos resultados foi baseada em dois modelos teóricos: o primeiro considera que o processo de construção dos saberes dos professores deve ser analisado a partir de diferentes fontes: o currículo e a socialização escolar, a formação inicial e continuada, a experiência profissional, a relação com os pares; o segundo modelo parte dos saberes mobilizados pelos professores eficientes, durante a sua ação pedagógica em sala de aula: na gestão da matéria e na gestão da classe. **Considerações finais:** Apontamos para a necessidade de avançarmos na produção de pesquisas sobre as fontes e a natureza dos saberes da base profissional dos professores de Educação Física, considerando que esta profissão tem dimensões sociais e baseia-se em relações sociais marcadas por um tipo de trabalho específico, com seus conteúdos, suas exigências próprias, com suas finalidades. Assim, buscamos contribuir com a formação docente explicitando o caráter diferenciado dos saberes e das práticas profissionais de professores de Educação Física. Cabe à universidade, à escola e aos professores de Educação Física agir para partilhar seus saberes profissionais, tirando-os do seu anonimato e dando a esses saberes um significado social, cultural e político.

¹⁵⁴ Universidade Federal do Acre/Ministério da Educação

¹⁵⁵ mariasocorrocraveiro@gmail.com

¹⁵⁶ katialimaraújo@gmail.com

¹⁵⁷ aleta.ac@gmail.com



Palavras-chave: Histórias de vida. Formação docente. Educação Física.

ABSTRACT

Introduction: Life histories are nowadays an important source of information about the teaching professional practice (Nóvoa, 1992). In this way, the results of research conducted with this benchmark can be of great value for the initial training of teachers. **Objective:** To describe and analyze the trajectory of life – personal and professional – of a Physical Education teacher, by raising information that can be useful in teacher training. **Research question:** How the trajectory of life – personal and professional – of a Physical Education teacher from Rio Branco can present elements to contribute to the training of new professionals? **Referential theoretical:** *Life histories and Teacher training*, based on studies of Huberman, (1992); Goodson, (1992); Gonçalves, (1992); Finger e Nóvoa, (1988); Nóvoa, (1992); Mizukami & Betti, (1997). **Methodology:** Direct research, with qualitative intent, whose research instrument was open interview, recorded, transcribed and analyzed. **Discussion of results:** The analysis of the results was based on two theoretical models: the first one considers that the process of building the knowledge of teachers should be examined from different sources: the curriculum and the school socialization, the initial and continuing training, the professional experience, the relationship with peers; the second model comes from the knowledge offered by efficient teachers during their pedagogic action in the classroom: in the management of the subject matter and the management of the class. **Final considerations:** We point to the need to advance the production of research on the sources and nature of the knowledge professional base of Physical Education teachers, considering that this profession has social dimensions and is based on social relations marked by a specific type of work, with its contents, its own requirements, its own purposes. Thus, we seek to contribute to teacher training by explaining the distinctive character of the knowledge and professional practices of Physical Education teachers. It is up to the university, the school and the teachers of Physical Education act to share their professional knowledge, bringing it from its anonymity and giving to this knowledge a social, cultural and political meaning.

Keywords: Life histories. Teacher training. Physical Education.



EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Beatriz Soares dos Santos¹⁵⁸
Flávia Monteiro de Barros Araújo¹⁵⁹

RESUMO

Com a aprovação LDBEN nº 9394/96 foi implementado um conjunto de reformas que ocasionou alterações na organização e gestão das instituições de ensino dos diferentes níveis e modalidades da educação brasileira. Neste contexto, a educação profissional, de nível médio, foi alvo de diferentes regulamentações que impactaram a oferta da modalidade. Considerando este contexto, este estudo busca recuperar e analisar as políticas educacionais formuladas para educação profissional no período posterior a aprovação da LDBEN. Destaca-se que esta investigação se insere em programa de pesquisa mais amplo que busca construir um amplo inventário das políticas educacionais de diferentes governos estaduais.

Palavras-chave: Política educacional. Educação Profissional. Programa de Expansão da educação Profissional.

ABSTRACT

With the approval of LDBEN in 9394/96, it was implemented a set of reforms that resulted in changes in organization and management of educational institutions of different levels and types of Brazilian education. In this context, mid-level professional education was subject to different regulations, which impacted the supply of the sport, placing tasks for state bodies that needed to reorganize their school systems. Considering this context, this project seeks to recover and analyze educational policies formulated for professional education, in the period after the approval of LDBEN. It is noteworthy that this research fits into a wider research program that seeks to build an extensive inventory of educational policies of different state governments.

¹⁵⁸ Aluna do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense e bolsista PIBIC/CNPq.

¹⁵⁹ Professora da Faculdade de Educação (UFF) e Programa de Pós-graduação em Educação (UFF).



HISTÓRIAS EM QUADRINHOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA INTERPRETAÇÃO TEXTUAL NO ENSINO FUNDAMENTAL

¹⁶⁰Celso Socorro OLIVEIRA
¹⁶¹Poliana Pereira de OLIVEIRA

RESUMO

A proposta desta pesquisa foi a utilização das histórias em quadrinhos (HQs) para o desenvolvimento da capacidade de interpretação de textos. A pesquisa foi embasada na Pedagogia histórico-crítica e as atividades foram planejadas de acordo com as cinco etapas de apropriação do conhecimento desta teoria: Prática Social Inicial, Problematização, Instrumentalização, Catarse e Retorno à prática social inicial. Os objetivos foram: interpretar mensagens contidas na história e produzir textos utilizando a linguagem quadrinizada. As atividades foram aplicadas em uma sala de 3ª Série do Ensino Fundamental do Ciclo I de uma escola estadual na cidade de Bauru (SP). Através de HQs selecionadas de acordo com o tema Água, foram propostas atividades que exigiram reflexão e interpretação da história lida: leituras em grupos e/ou individualmente; observação das características das HQs; interpretação dos elementos explícitos e implícitos nas mesmas; questionários e produção de HQs de acordo com o tema estudado. O desempenho dos alunos foi avaliado a partir da participação oral e dos registros escritos. Os resultados indicaram que os alunos tiveram um envolvimento significativo e satisfatório: interessaram-se pelas atividades propostas, refletiram e fizeram diversas interpretações sobre as HQs utilizadas, observaram elementos implícitos e explícitos nas mesmas, conseguiram relacioná-las com o assunto estudado (Água) e produziram HQs coerentes com o tema, utilizando recursos próprios deste tipo de texto. Em todas as atividades planejadas e realizadas foi possível concluir que a utilização de HQs como recurso pedagógico para o trabalho com interpretação de texto contribui para o desenvolvimento da habilidade e da competência interpretativa.

Palavras-chave: Histórias em Quadrinhos. Interpretação textual. Pedagogia histórico-crítica.

ABSTRACT

¹⁶⁰ LEIA (Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem), Departamento de Computação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista; UNESP; Bauru, SP, Brasil. Apoio: PROEX/UNESP. Contato: celso_s_o@yahoo.com;

¹⁶¹ LEIA (Laboratório de Ensino Informatizado e Aprendizagem), Departamento de Computação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista; UNESP; Bauru, SP, Brasil. Apoio: PROEX/UNESP. Contato: celso_s_o@yahoo.com;



The proposal of this research was to use the Comics to develop the capacity of text interpretations. The research was based in the historical-critical pedagogy and the activities were planned in agreement with the five stages of knowledge acquisition of this theory: Initial Social Practice, problematization (achieving practice), tools to acquire knowledge, express the whole understanding that had of the work and return to practice social initial. The objectives were: to interpret messages contained in the history and to produce texts using the comic's language. The project was applied at a room of 3rd Series of the Fundamental Teaching of the Cycle I of a state school in the city of Bauru (SP). Through comics selected according to the theme Water, were proposed activities that require reflection and interpretation of the story read: readings in groups and / or individually, observing the characteristics of comics; interpretation of explicit and implicit elements in the themselves; questionnaires and production of comics in accordance with the subject studied. The performance of students was assessed from the participation of oral and written records. The results indicate that students had a significant involvement and satisfactory: they interested by the proposed activities, reflected and did several interpretations of the comics used, they observed implicit and explicit elements in the comics, able to relate it to the subject studied (Water) and produced comics consistent with the theme, using own resources for this type of text. In all activities planned and carried out was possible to conclude that the use of comics as a teaching resource to work with interpretation of texts contributes to the development of interpretative skills and competence.

Keywords: Comics. Textual interpretation. Historical-critical pedagogy.



O CONSUMO DE DROGAS NAS ESCOLAS

Jair Izaías Kappann*

Os estudos demonstram que o consumo de drogas precisa ser avaliado periodicamente através de pesquisas, para o planejamento e implementação de uma política pública em relação às drogas. Analisando o fenômeno das drogas à luz das definições de políticas públicas, pode-se afirmar que o Estado brasileiro não tem uma política pública unificada e eficiente nesta área. Existem projetos, programas e leis que se caracterizam como tentativas de estabelecer diretrizes nacionais sobre o assunto, mas ainda são medidas isoladas e desarticuladas. A presente pesquisa teve como objetivo avaliar a prevalência do consumo de drogas entre os alunos das escolas da rede pública de Assis/SP e comparar estes dados com outros obtidos no ano 2000. A metodologia utilizada foi a mesma aplicada pelo CEBRID em todos os seus levantamentos. Foram aplicados questionários anônimos de auto preenchimento em uma mostra representativa dos alunos da rede pública de Assis. Os maiores índices de consumo, considerando uso na vida, foram: álcool (65,9%) e tabaco (15,4%); solventes (5,6%); maconha (8,0%); tranquilizantes (4,0%); anfetamínicos (2,7%); cocaína (3,0%). Não foi observada diferença significativa no uso entre o sexo feminino (18,5%) e masculino (16,5%). Em relação a pesquisa anterior, o consumo de tabaco apresentou uma queda significativa na frequência para o uso na vida. Também a frequência do uso de solventes diminuiu comparando-se os dados aos de 2000. O consumo de cocaína, contudo, teve aumento em seu uso. O total de usuários de outras drogas, no entanto, permaneceu constante em relação à pesquisa anterior.

Palavras-chave: Drogas. Escolas. Políticas públicas.

ABSTRACT

Studies show that drug use must be evaluated periodically through research, for planning and implementation of public policy toward drugs. Analyzing the phenomenon of drugs through the lights of public policy definitions, we can assert that the State did not have a unified and effective public policy in this area. There are projects, programs and laws that are characterized as attempts to establish national guidelines on the subject, but measures are still isolated and disjointed. This study aimed to evaluate the prevalence of drug use among students from public schools from the city of Assis (SP) and to compare these data with others obtained in 2000. The methodology applied was the same used by CEBRID in all its surveys. Anonymous and self-fulfillment questionnaires were applied in a representative sample of public school students from Assis City. The highest rates of consumption, considering the lifetime use were: alcohol (65,9%) and tobacco (15,4%), solvents (5,6%), cannabis (8,0%), tranquilizers (4,0 %), amphetamines (2,7%), cocaine (3,0%). There was no



significant difference of drug use between female (18,5%) and male (16,5%) sex. In relation to the previous research, tobacco consumption showed a significant drop in frequency for use in life. Also the frequency of use of solvents decreased comparing these data to the ones obtained in 2000. Cocaine use, however, had an increase in its use. The total number of users of other drugs, however, remained constant in relation to the previous research realized.

Keywords: Drugs. Schools. Public Policy



OS LABORATÓRIOS DIDÁTICOS DE CIÊNCIAS DE VIÇOSA/MG: levantamento e alternativas

Felipe Vieira Freitas¹⁶²,
Rafael Gustavo Rigolon¹⁶³,
Gínia Cezar Bontempo¹⁶⁴

RESUMO

O uso da experimentação e das atividades práticas tem sua importância reconhecida há séculos como uma ferramenta valiosa, especialmente no âmbito do ensino das Ciências. O laboratório didático é o local mais apropriado para a realização destas atividades na escola, pois conta com os materiais adequados e a orientação do professor. Contudo, esses ambientes nem sempre estão presentes nas escolas públicas. Mesmo assim, conscientes da importância das atividades experimentais no ensino, educadores as executam em ambientes alternativos. Este trabalho foi realizado no município de Viçosa, Minas Gerais, com o objetivo de diagnosticar a presença e levantar dados a respeito da ausência de laboratórios didáticos assim como da realização de aulas práticas nas escolas públicas municipais e estaduais. Para tanto, foram realizadas visitas nas escolas e aplicados questionários aos gestores com o objetivo de reunir informações a respeito da ausência do laboratório, locais de realização de aulas práticas e sobre a incidência de reclamações relacionadas à falta de espaço apropriado para a execução de atividades experimentais, por parte dos alunos ou professores. Os resultados foram comparados com outros trabalhos similares realizados no Brasil e a alguns documentos oficiais. Das quinze escolas levantadas, sete delas são escolas municipais e oito são estaduais. Desse total, apenas 33% possuem laboratório didático. As escolas restantes realizavam atividades experimentais esporadicamente. Os locais indicados para a realização das mesmas foram a sala de aula (100%), pátio (30%), cantina (10%), biblioteca (10%) e fora da escola (10%). Três escolas já possuíam laboratório didático, mas por diferentes razões deixaram de tê-los. Apenas duas das escolas pesquisadas têm a previsão da construção do laboratório a médio ou longo prazo. Reclamações só foram constatadas em 60% das escolas, os gestores apontam que muitos dos alunos nunca tiveram contato com esses ambientes, logo, desconhecem seu direito e, por isso, não reclamam da sua ausência. A baixa quantidade de escolas que contam com laboratórios didáticos em Viçosa, também é comum no resto do Brasil.

¹⁶² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Campus de Belo Horizonte. E-mail: felipevieirafreitas@ymail.com.

¹⁶³ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, e professor do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: rafael.rigolon@ufv.br.

¹⁶⁴ Professora do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: ginia@ufv.br.



Felizmente o número de instituições públicas amparadas por estas instalações tende a aumentar nos próximos anos em 13% no município, mostrando que as políticas públicas e metas estabelecidas pelo governo podem estar surtindo algum efeito. Entretanto, mais investimentos e a formação continuada de professores serão essenciais para que as aulas práticas e atividades experimentais sejam mais seguras e eficazes nos ambientes alternativos.

Palavras-chave: Laboratórios didáticos. Ensino de Ciências. Ambientes alternativos

ABSTRACT

The use of experimentation and practical activities has been recognized as a valuable tool for centuries, especially in the context of science teaching. The didactic laboratory is the ideal place to carry out these activities in school, due its proper materials and guidance of the teacher. However, those environments are not always present in public schools. Still, aware of the importance of experimental activities in science teaching, most of educators perform them at alternative sites such as the classroom and library. This research was carried out in Viçosa, Minas Gerais, Brazil, in order to diagnose the presence of the didactic laboratory and getting data about its absence as well as the implementation of practical classes in public schools. Therefore, schools were visited and questionnaires were applied to school managers in order to gather information about the absence of laboratory sites, implementation of practical classes and the rate of complaints related to the lack of appropriate space for the conducting of experimental activities, by students or teachers. The results were compared with other similar studies carried out in Brazil and some official documents. Among the fifteen schools surveyed, seven of them are municipal schools and eight are state schools. Of this total, only 33% have a didactic laboratory. The other schools perform experimental activities sporadically at alternative sites. The sites listed for the realization of those activities were the classroom (100%), courtyard (30%), canteen (10%), library (10%) and out of school (10%). Three schools already possessed didactic science labs, but for different reasons they no longer have them. Only two of the surveyed schools expect the construction of laboratories in the medium or long term. Complaints were only observed in 60% of schools, school managers point out that many of the students have never had contact with these environments, so they are not aware of their rights and, therefore, do not complain of its absence. The great number of schools that do not have laboratory in Viçosa is also common in the rest of Brazil. Fortunately the number of public institutions supported by these facilities tends to increase in coming years by 13% in the city. This shows that public policies and targets set by the government to improve the education may be having some effect. However, more investments and continuous training of teachers will be essential for safer and more effective practical classes and experimental activities in alternative environments.



Keywords: Didactic Laboratory. Science Teaching. Alternative environments.



OFICINA DE FÉRIAS COMO APRENDIZAGEM ALTERNATIVA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DA REDE PÚBLICA DE ENSINO

Cassiane Martins Barbosa; Adriane Pinto Wasko; Elisabete Cardieri

cassiane.barbosa@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Botucatu,
Instituto de Biociências.

Palavras-chave: Oficina. Educação. Ensino Médio

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A difusão de conhecimentos e tecnologias no ensino médio representa um passo promissor na popularização da ciência, pois as escolas estão mais acessíveis à população em geral, permitindo que o conhecimento gerado em centros de excelência em ensino superior chegue à população. Nesse contexto, as oficinas de férias na instituição visam divulgar ciência de forma alternativa, criativa e lúdica, através do oferecimento de cursos de férias para alunos da rede pública utilizando metodologia científica. Essas atividades dos cursos de férias são vinculadas ao programa de extensão universitária “Difundindo e Popularizando a Ciência na UNESP: Interação entre Pós-Graduação e Ensino Básico” e são desenvolvidas por docentes, alunos de pós-graduação (vinculados a diferentes programas de pós-graduação) e graduação na Unesp de Botucatu. O Instituto de Biociências de Botucatu já ofereceu 21 cursos de férias, com temas variados. Anualmente, durante o mês de janeiro, os diferentes cursos de férias são realizados concomitantemente e algumas das atividades são desenvolvidas em conjunto para integrar todos os participantes. Os cursos de férias já receberam mais de 500 estudantes e cerca de 30 professores de 32 escolas estaduais da Regional de Ensino de Botucatu, atendendo a 15 cidades desta região. Conforme Neto (2005), uma oficina “cria, dentre outras coisas, uma identidade entre os indivíduos e os objetos que estes manipulam, as ferramentas que manuseiam, os processos com os quais interagem” (NETO, 2005, p. 250), os alunos têm a possibilidade de criar e recriar suas ideias, mas há a necessidade de aplicar uma avaliação para a verificação como esses componentes estão atuando nos alunos. Com a avaliação aplicada aos alunos participantes desses cursos de férias pretendeu-se fazer uma retomada de todo conteúdo e características percebidos pelos alunos durante o momento da aprendizagem. Lembrando que a avaliação é uma das maneiras onde o indivíduo se conscientize, percebendo e retomando cada dia, por meio da reflexão e da crítica, a verdadeira aquisição de conteúdos específicos referente a cada tema (Santos, 2011). É um espaço onde os alunos podem expressar suas ideias, críticas e relatar sua experiência vivida naquela oficina. A avaliação em si envolve informações de diversos aspectos que identificaram os conteúdos significativos da experiência vivida



(Allessandrini, 1996). O processo da avaliação em sua concepção têm o significado de acordo com o objetivo a ser atingido (Boggino, 2009), nesse sentido a aplicação da avaliação em forma de questionário, para os alunos que participam dessas oficinas, contribui demonstrando a maneira como as mesmas atuam no desenvolvimento cognitivo e no processo da aprendizagem alternativa para com os alunos. Esse trabalho teve como objetivo avaliar quantitativamente e qualitativamente a contribuição dos cursos de férias no processo da aprendizagem alternativa com alunos do ensino médio, ocorrido na semana de 21 a 26 de janeiro de 2013, bem como a computação dos dados quantitativos referentes aos alunos, avaliando a idade e cidades envolvidas nesse projeto de extensão.

METODOLOGIA

Esse trabalho foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, no campus de Botucatu, no Instituto de Biociências. Onde foi observado o envolvimento dos alunos do ensino médio da rede pública de ensino, nos 3 diferentes cursos de férias: Experimentando Genética, Investigando a Vida das Plantas e Reprodução de A à Z. Durante o período de observação, dia 21 a 26 de janeiro de 2013, enfoquei a participação e comportamento dos alunos nas oficinas. No último dia das oficinas, foi aplicado uma avaliação, para 3 turmas, objetivando a real apreciação dos alunos pelas suas respectivas oficinas. Na avaliação continham o nome, idade e cidade de cada aluno, a fim de captar dados quantitativos sobre os alunos que participaram das oficinas de férias, foi confeccionada uma tabela abrangendo aspectos do curso como: Dinâmicas; Explicações teóricas; Atividades práticas; Visitas; Vídeos; Aprendizado adquirido; Curso como um todo. Nesta avaliação ainda continha um espaço para os alunos citarem 3 características e aspectos marcantes e 3 dificuldades enfrentadas durante o curso. Por fim, uma autoavaliação sobre sua participação no curso, levando em consideração seu envolvimento, nessa última continha um campo para o aluno atribuir uma nota de 1 à 5 para si. A computação dos dados apresentados na avaliação foi realizada pela contagem das expressões nas questões qualitativas, perante as respostas, as mesmas foram lançadas numericamente em uma planilha do Microsoft Excel 2010, onde se gerou um gráfico simples com das repetições das respostas. O mesmo para os dados quantitativos (idade e cidade ao qual está regularmente matriculado).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na quantificação dos dados, perante as avaliações, foram observados primeiramente a idade e cidade dos alunos participantes (Figura 1 e 2), sendo observado que as idades se concentraram na faixa etária de 15 a 17 anos (Figura 1) e as cidades mais contempladas, com maior número de alunos, foram Botucatu, Laranjal Paulista e Pratânia (Figura 2).

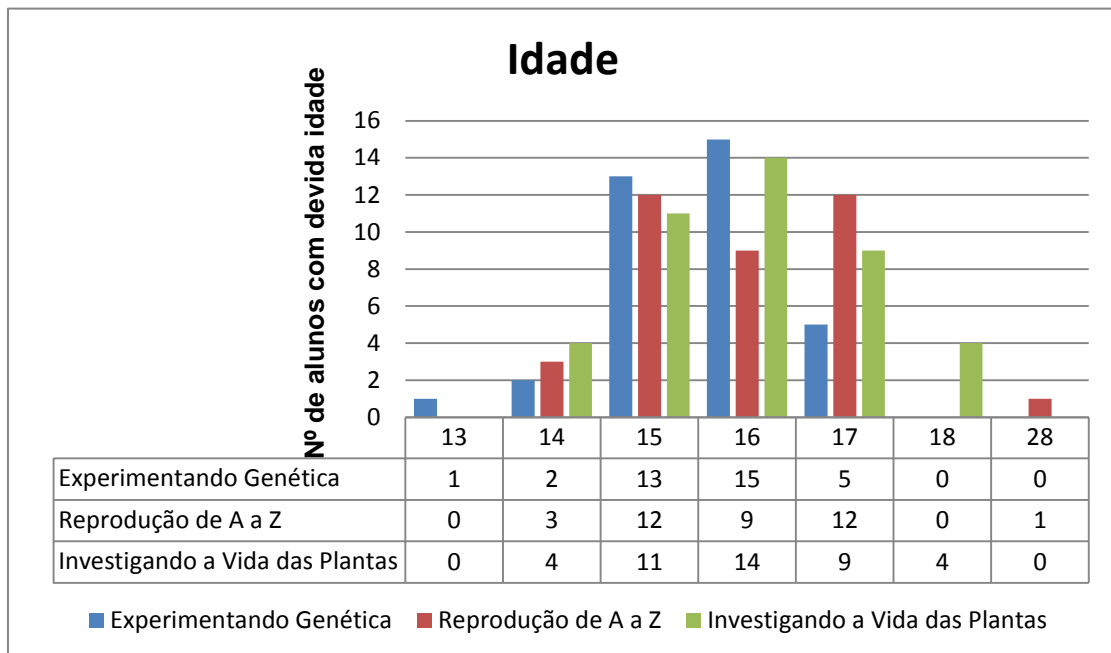


Figura 1: Dados referentes às idades dos alunos dos cursos de férias ministrados no Instituto de Biociências de Botucatu no ano de 2013.

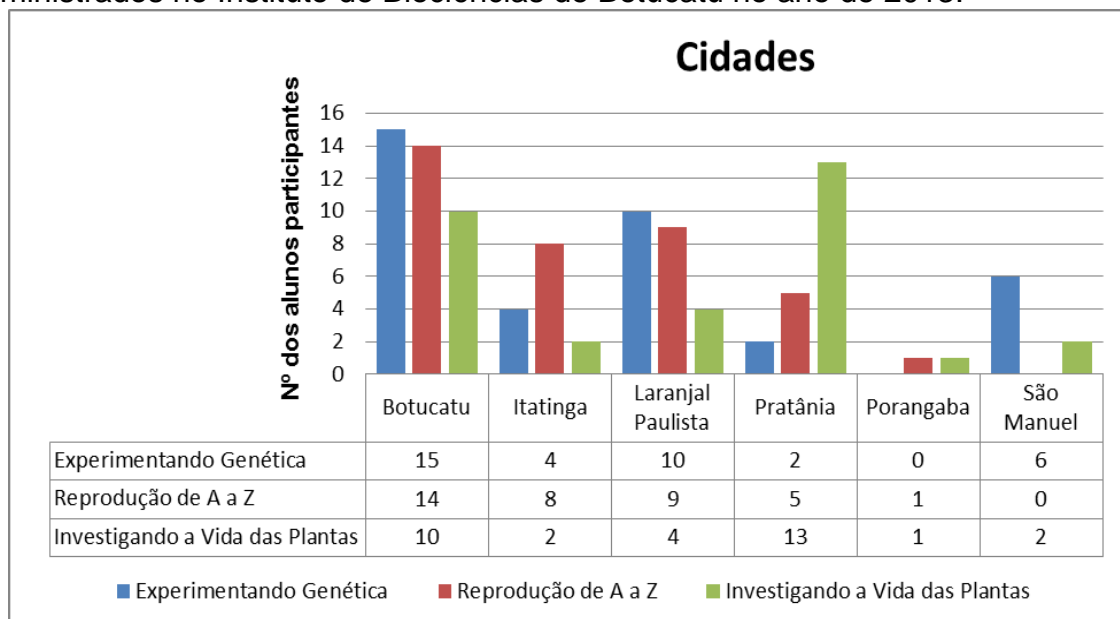


Figura 2: Dados referentes às cidades dos alunos dos cursos de férias. Nos resultados referentes às notas de autoavaliações, realizadas pelos próprios alunos, podemos observar que a nota 4 foi a que mais destacou na totalidade (Figura 3), mas como houve aplicação da mesma nas três diferentes oficinas, há um diferencial quanto a oficina Reprodução de A a Z, onde a maioria dos alunos se autoavaliaram com a nota máxima, 5 (excelente), enquanto que na oficina Experimentando Genética e Investigando a Vida das Plantas houve maior atribuição a nota 4 (ótima) (Figura 3).

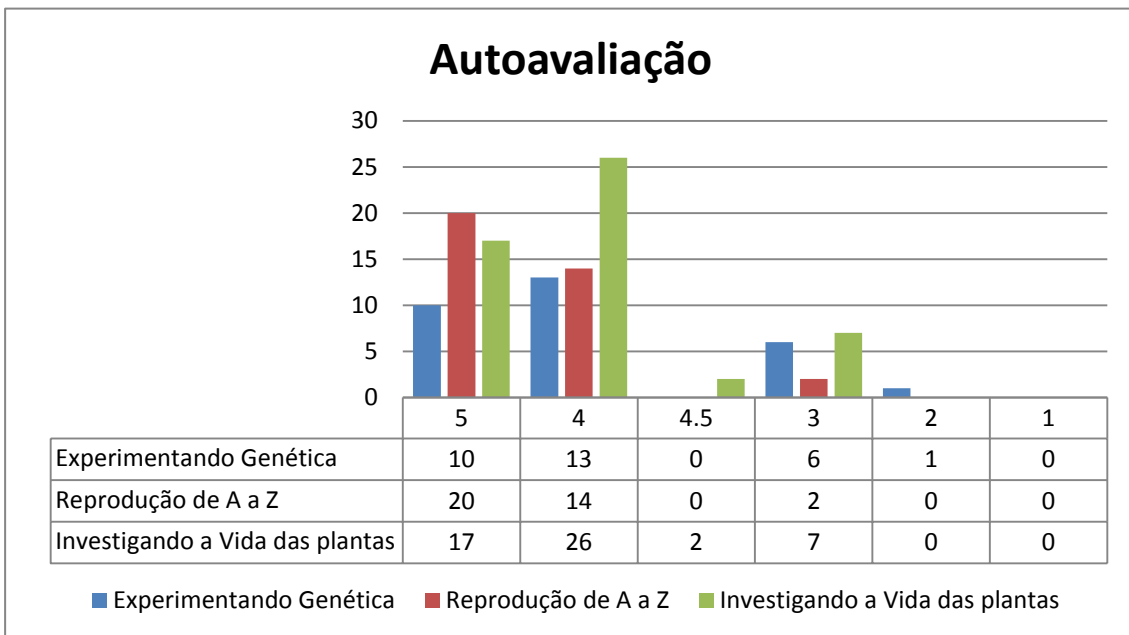


Figura 3: Resultado da autoavaliação dos alunos em cada curso de férias. Quanto a real apreciação pelos alunos, referentes às atividades realizadas durante todo o curso de férias, houve uma maior atribuição da nota: excelente, de um modo geral, em todos os aspectos relacionados para cada tema das oficinas (Figura 4, 5 e 6). Seguindo as particularidades de cada oficina, a Experimentando Genética, não apresentou nenhuma atribuição sobre as pontuações: bom, regular e ruim (Figura 4), e referindo-se à categoria *outros*, alguns alunos descreveram que se referiam a interação entre alunos-monitores e em relação ao trabalho em grupo desenvolvido durante a semana (Figura 4). Em relação aos resultados apresentados na oficina Reprodução de A a Z, também não houve nenhuma atribuição sobre as pontuações regular e ruim, sendo que a nota atribuída a categoria bom, se referia em maior quantidade quanto a atividade que envolveu vídeo e ainda sim foi um número bem reduzido – três - que atribuiu essa nota (Figura 5), nas atribuições na categoria *outros* os alunos se expressaram quanto a atuação dos monitores e os teatros desenvolvidos durante a semana. Na Investigando a Vida das Plantas houve um resultado com menos atribuições de notas ótimas, um pouco maior se comparado com as outras duas oficinas, mas mesmo assim a maior nota atribuída foi a excelente (Figura 6).

Experimentando Genética

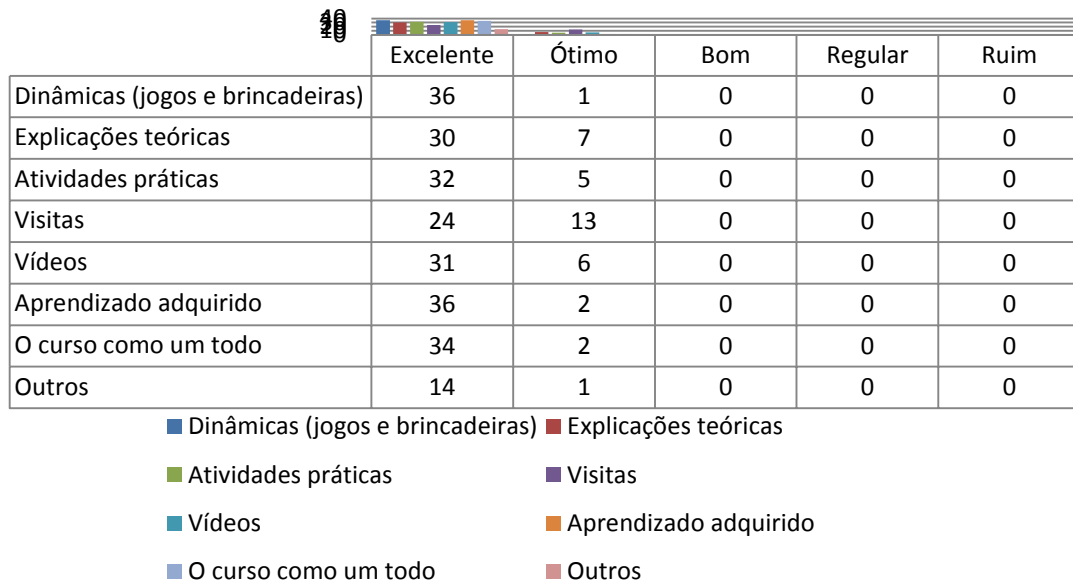


Figura 4: Resultado da avaliação referente às atividades realizadas no curso Experimentando Genética.

Reprodução de A a Z

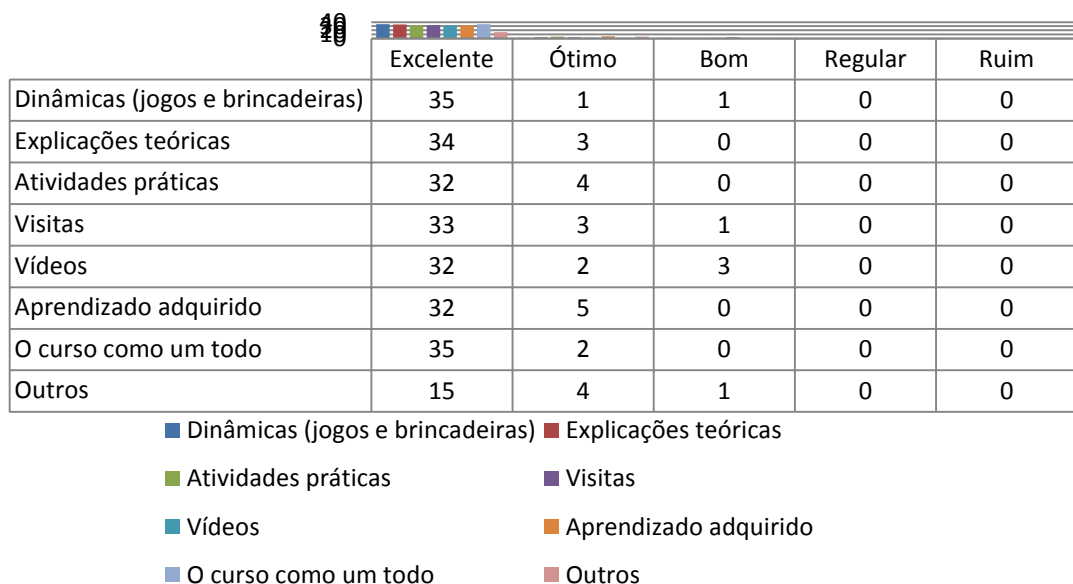


Figura 5: Resultado da avaliação referentes às atividades realizadas no curso Reprodução de A a Z.

Investigando a Vida das Plantas

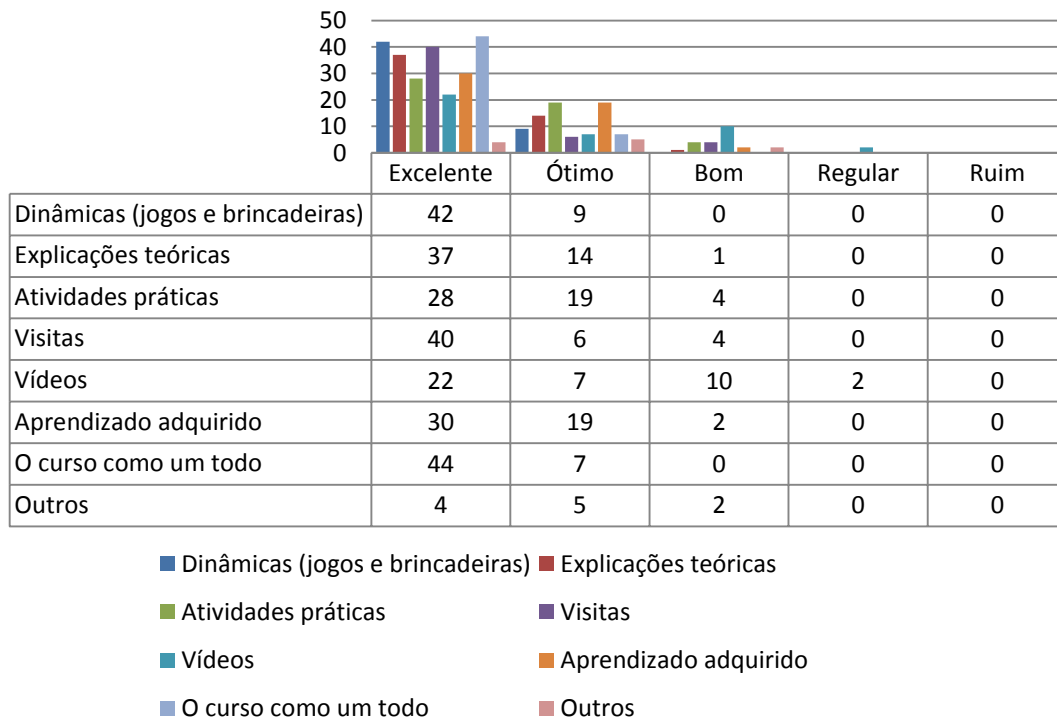


Figura 6: Resultado da avaliação referente às atividades realizadas no curso Investigando a Vida das Plantas.

Foram analisados nas avaliações dos alunos, os aspectos qualitativos onde os alunos expressaram as características e aspectos marcantes onde continham nas respostas: as dinâmicas (como o conteúdo era trabalhado com os alunos, como por exemplo, teatros, brincadeiras), as visitas didáticas, sendo que cada oficina apresentou uma em particular, Experimentando Genética: laboratórios do departamento de genética; Reprodução de A a Z: museu de anatomia e Faculdade de medicina veterinária e zootecnia; Investigando a Vida das Plantas: Herbário e Jardim Botânico; outras características citadas foram: aprendizado adquirido durante a semana, fazer amigos, diversão, diálogo, respeito, envolvimento. Essas características possibilitam aos alunos a terem a oportunidade de aprenderem assuntos novos, se integrarem nas dinâmicas em grupo, fazer novas amizades, conhecendo a Universidade, apontando o projeto de extensão como mobilizador de um processo de autoconhecimento, propiciando mudanças de pensamento sobre a Universidade e o ensino de Ciências. Durante as observações houve a percepção do resgate da alegria, da criatividade e do agradecimento pelo compartilhamento, para a maioria dos alunos que participaram dos cursos de férias, nos diferentes temas.

O exercício da curiosidade, ainda tão intensa no período da adolescência, é necessária aos alunos pela busca do conhecimento autônomo, a mesma, pouco estimulada e frequentemente, sendo sufocada pela “educação



tradicional” (Lopes, 2005). Este foi o primeiro trabalho que avaliou as oficinas de férias no Instituto de Biociências de Botucatu e caracterizou as contribuições das mesmas com os alunos participantes. Os dados obtidos podem ser utilizados como referência para outros estudos, nessa mesma linha de investigação, em outras universidades e com a importância a respeito da educação.



LITERATURA E CINEMA NO PROGRAMA PIBID

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Anelliz Galvão Fernandes do Amaral

Anelliz_galvao@yahoo.com.br

Maria Cândida Correa

macandida@hotmail.com

Patrícia Viana Belam

patricia.belam@gmail.com

Universidade Sagrada Coração - USC

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

Palavras-chave: PIBID. Literatura. Cinema.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente resumo tem por finalidade demonstrar as atividades realizadas na escola estadual “Ada Cariane Avalone” pertencente à rede estadual de ensino da cidade de Bauru, através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e de uma universidade da cidade de Bauru-SP.

As atividades realizadas pelos alunos bolsistas, bem como os objetivos gerais e específicos desenvolvidos estão registrados a fim de divulgar o trabalho realizado. O gênero narrativo escolhido foi o conto e os objetivos foram o estudo em sala de aula, desenvolvimento de atividades de leitura, produção textual e produção visual, que serão posteriormente abordados.

Objetivando despertar o hábito da leitura e a criticidade individual e coletiva, trabalhamos o conto “Um Esqueleto”, do autor realista Machado de Assis (1997) e a partir do conto buscamos a integração dos alunos com as tecnologias de multimídia, como computadores e programas de edição de vídeos. Diante da verificação do distanciamento dos alunos em relação ao uso de tecnologias, optamos pela tradução do conto para um trailer cinematográfico não verbal.

A intertextualidade entre o cinema e a literatura alicerça a construção da leitura e utiliza de tecnologias que são interessantes para os alunos. Segundo Avellar (2007, p.43), “para fazer cinema [...] convém primeiro passar os olhos pela literatura”. Ressalva-se, dessa forma, a construção do individual e coletivo pelo fomento da leitura e pela realização de um projeto final de cunho crítico e fundamentado nas tecnologias atuais. Os objetivos gerais do trabalho são o incentivo à leitura, a formação do pensamento crítico, o fomento à criatividade, o ingresso na história do cinema e sua amarração com a literatura e finalmente o conhecimento e uso das tecnologias atuais. O objeto final do trabalho é a realização de um trailer do conto “Um Esqueleto” por parte dos alunos com a



orientação das alunas bolsistas com a finalidade de despertar a curiosidade para a leitura do conto.

Um texto (literário ou cinematográfico) fala por seus procedimentos estilísticos e não pelo eventual caráter fotográfico de sua escrita. Ver um filme não se reduz a uma leitura direta do que vemos na tela no momento da projeção, nem ler um livro se reduz à imediata identificação das palavras impressas no papel. (Avellar 2007, p. 55-56)

É notória a motivação dos alunos participantes visto que a prática da leitura nas escolas públicas é desvinculada de um produto final visual.

METODOLOGIA

O projeto foi desenvolvido por meio de aulas expositivo-dialogadas, utilizando de Multimídia (Data Show), livros, vídeos e cópias do conto trabalhado: Um Esqueleto, de Machado de Assis.

No 2º semestre de 2012, período em que foi desenvolvido o projeto, ou os alunos da escola Ada Cariani e os alunos-bolsistas do PIBID-USC tiveram 4 (quatro) encontros.

No dia 17/10/2012, nos apresentamos, apresentamos o projeto aos alunos e fizemos uma pequena dinâmica com eles para conhecê-los. Nesta dinâmica, fizemos uma bolinha de papel amassado e um jogava para o outro e quem recebesse a bolinha devia dizer o nome, em que gostaria de se formar, se gostava de ler e o que já havia lido. A maioria dos alunos não gostava de ler e o máximo que liam eram gibis da Turma da Mônica.

Utilizamos o Data Show (Multimídia) para introduzir o tema Contos e também para apresentar aos alunos o autor do conto escolhido, Machado de Assis. Também tiramos cópias do primeiro capítulo do conto “Um Esqueleto” para iniciar a leitura e deixá-los curiosos sobre o desenrolar da história.

Os alunos ficaram muito entusiasmados e curiosos sobre o projeto que iríamos desenvolver juntos e se comportaram muito bem. Foram educados e atenciosos, prestando atenção em tudo o que tínhamos para discutir com eles.

Na semana seguinte, no dia 24/10, entregamos aos alunos cópias do conto completo. Fizemos a leitura na primeira aula, mas deixamos o clímax e o desfecho para a segunda aula. No decorrer da leitura, parávamos ao fim de cada página, respondendo as dúvidas dos alunos com relação a palavras e expressões desconhecidas.

Como imaginávamos, o desfecho do conto não foi como os alunos esperavam. Então, propusemos a reescrita do desfecho do conto, do jeito que eles gostariam que fosse, pois, na próxima semana, seriam escolhidos os cinco



melhores desfechos a serem colocados no blog do PIBID, no site da Universidade.

Os alunos se mostraram interessados, participativos, questionadores e compreensivos. Assim como na semana anterior, não tivemos problemas de indisciplina, preguiça ou desatenção. A professora de português foi muito atenciosa e participativa e a coordenadora continuou supervisionando o nosso trabalho com dedicação e atenção.

Seguindo o cronograma, no dia 31/10 apresentamos Literatura e Cinema aos alunos. Utilizamos novamente o Data Show (Multimídia) e levamos diversos filmes que foram baseados em livros e seus respectivos livros para ilustrar a aula. Mostramos aos alunos que também existem livros digitais e que, se assim preferissem, poderiam baixá-los e lê-los pelo computador. Como resultado, uma aluna nos pediu alguns arquivos de livros digitais.

Neste mesmo dia, esclarecemos as dúvidas que os alunos ainda tinham sobre o trabalho final do projeto (trailer) e decidimos os alunos que atuariam nas gravações. Como escolhemos um conto com o maior número de personagens possível, a turma inteira poderia participar.

No nosso último encontro, no dia 07/11, os alunos chegaram à Universidade, onde foi feita a gravação do trailer, dispostos e curiosos pelo que estava por vir, pois era o dia das filmagens do trailer cinematográfico do conto que trabalhamos durante as aulas anteriores.

As cenas foram filmadas em vários locais dentro do campus da Universidade e durante as gravações os alunos se mostravam cada vez mais entusiasmados.

Ao fim das gravações, agendamos o dia da edição do vídeo, fizemos um lanche e os alunos voltaram para a escola.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É comum ouvir opiniões negativas com relação a livros que “viram” filme. Isso ocorre pelo desconhecimento do processo de tradução e adaptação da linguagem verbal para a visual.

O projeto levou esse conhecimento aos alunos e teve como objetivo fazer com que os mesmos fossem capazes de diferenciar, entender e explicar o processo da tradução entre obras literárias e fílmicas. Para tanto, foram estudados e analisados, separadamente, os conceitos de literatura e cinema.

Avellar mostra um cinema que busca inspiração na literatura:

Para compreender melhor o entrelaçamento entre o cinema e a literatura, talvez seja possível imaginar um processo em que os filmes buscam nos livros temas e modos de narrar que os livros apanharam em filmes; em que os escritores apanham nos filmes o que os cineastas foram buscar nos livros; em que os filmes tiram da literatura o que ela tirou do cinema; em que os livros



voltam aos filmes e os filmes aos livros numa conversa jamais interrompida (AVELLAR, 2007, pág. 8).

Para isso, depois de analisar o conto Um Esqueleto, foi encenado e filmado um trailer de cinema na Universidade.

O projeto despertou nos alunos da Escola Ada Cariane, o interesse pela leitura e pelo cinema, e trouxe aos alunos bolsistas do PIBID, experiências novas, propiciando a pesquisa acadêmica e a extensão de forma integrada o que foi extremamente gratificante.



O USO DO JOGO PARA AVALIAR O DESEMPENHO DOS ALUNOS PARA A PROVA DO ENEM: uma proposta do PIBID

¹⁶⁵Luciana Valeriano Castillo

²Shirlane Pantoja da Silva

RESUMO

A pesquisa trata da revisão dos conteúdos para a prova do ENEM realizada na escola Estadual Imaculada Conceição em Benjamin Constant- AM objetivou a aplicação do jogo “passa ou repassa” como forma de avaliar o desempenho dos alunos para a prova do ENEM, assim como reconhecer a importância do jogo para a revisão da prática pedagógica e a proposição de atividades lúdicas que facilitem o aprendizado.

A atividade foi definida em duas etapas: a primeira envolveu a produção e a segunda, a aplicação do jogo. O jogo “passa ou repassa” foi produzido pelos bolsistas Pibid/Pedagogia. Para a produção do jogo utilizou-se as Tecnologias de Informação e Comunicação, dentre elas, a internet para a seleção dos cadernos de questões do ano de 2011; o datashow e o notebook para a organização das 100 questões em slide correspondentes às duas fases, abrangendo as áreas de conhecimento exigidas na prova do ENEM. As mesmas tecnologias foram utilizadas na aplicação do jogo para visualização das questões, foram determinadas sete regras aos participantes que tiveram também tempo de resposta cronometrado, as respostas deveriam ser dadas por um representante do grupo, vence o jogo quem respondesse o maior número de questões corretas. Verificou-se que este tipo de atividade auxilia o professor na revisão de sua práxis e na compreensão do conhecimento apreendido pelo aluno, facilita as relações grupais, contribuem para a coletividade, respeito ao conhecimento e ao tempo de resposta de cada um, facilitou o reconhecimento do erro sem causar prejuízos à autoestima e autoconceito positivo do aluno, possibilitou a visualização das fragilidades decorrentes do ensino em determinadas áreas de conhecimento como Física que pela complexidade precisa utilizar recursos que facilitem a compreensão do currículo ensinado. É de vital importância para aprendizagem do aluno o uso do jogo e de outras metodologias que facilitem a mediação do conhecimento, por desenvolver habilidades, aguçar a criatividade, desenvolver o senso crítico e a autonomia, bem como tornar o ensino mais agradável e prazeroso.

Palavras-chave: Jogo. PIBID. ENEM.

¹⁶⁵ Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM, PIBID, Amazonas, CAPES, iana.luciana@hotmail.com

² Instituto de Natureza e Cultura-INC/UFAM, PIBID, Amazonas, CAPES, shipantoja@gmail.com



ABSTRACT

La pesquisa trata de la revisión de los contenidos para la prueba del ENEM realizada en la escuela Estatal Inmaculada Concepción en Benjamin Constant-AM Tuvo como objetivo la aplicación del juego “pasa o repasa” como forma de evaluar el desempeño de los alumnos para la prueba del ENEM, así como reconocer la importancia del juego para la revisión de la práctica pedagógica y la propuesta de actividades lúdicas que faciliten el aprendizaje.

La actividad fue definida en dos etapas: la primera envolvió la producción y la segunda, la aplicación del juego. El juego *pasa o repasa* producido por los bolsistas *PIBID / Pedagogía*, para la producción de este juego se utilizaron las Tecnologías de Información y Comunicación da internet para seleccionar las cuestiones del ENEM ocurrido el año de 2011 y Power Point para presentación de las cuestiones, las cuales totalizaron 50 cuestiones, alcanzando las áreas de conocimiento exigidas en la prueba del ENEM. Para la aplicación fueron utilizados proyector y notebook para visualizar las cuestiones, fueron determinadas siete reglas a los participantes que tuvieron también tiempo de respuesta cronometrado, las respuestas deberían ser dadas por un representante del grupo, ganaba el juego quien respondiese el mayor número de cuestiones correctas. Se verificó que este tipo de actividad auxilia al profesor en la revisión de su praxis y en la comprensión del conocimiento aprendido por el alumno, facilita las relaciones grupales, contribuyen para la colectividad, respecto al conocimiento y al tiempo de respuesta de cada uno, facilitó el reconocimiento del error sin causar perjuicios al autoestima y concepto positivo del alumno, posibilitó la visualización de las fragilidades decurrentes de la enseñanza en determinadas áreas del conocimiento como Física que por la complejidad precisa utilizar recursos que faciliten la comprensión del currículum enseñado. El uso del juego y de otras metodologías que faciliten la mediación del conocimiento es de vital importancia para el aprendizaje del alumno, por desenvolver habilidades, aguzar la creatividad, desenvolver el senso crítico y la autonomía, así como como tornar la enseñanza más agradable y placentera.

Palabras-clave: Juego. PIBID. ENEM.



RISCO E VULNERABILIDADE AO HIV EM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO INTERIOR DE SÃO PAULO

Cleiton José Senem

E-mail: cleiton.senem@gmail.com

Sandro Caramaschi

E-mail: caramas@fc.unesp.br

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, UNESP, Bauru –SP.

Palavras-Chave: Comportamento Sexual. Educação Sexual. Vulnerabilidade ao HIV.

INTRODUÇÃO

A adolescência é um momento de muitas mudanças na vida das pessoas. As transformações desta fase englobam dimensões corporais, cognitivas e psicossociais. O início da vida sexual é uma das experiências que tem se destacado nos últimos tempos quando se fala em adolescência. Várias pesquisas indicam que o início da vida sexual tem sido antecipado, fato este que chama a atenção dos pesquisadores. A preocupação com a saúde dos jovens ganha atenção, pois se constata que grande parte das relações sexuais na adolescência são desprotegidas; identifica-se a falta de informação, a existência de mitos e tabus sobre a sexualidade, a falta de diálogo com os pais e a insuficiência ou não existência de projetos de educação sexual nas escolas, realidades estas que podem aumentar os casos de gravidez indesejada e de doenças sexualmente transmissíveis.

Segundo o departamento DST-AIDS e Hepatites Virais do Ministério da Saúde, deste 1980 até junho de 2012, o Brasil registrou 656.701 casos de Aids. Os dados indicam que a região sudeste tem o maior índice de casos acumulados (56%). Embora o número de homens infectado pelo HIV seja maior do que o de mulheres (1,7 homens para cada 1 mulher) esta realidade vem se transformando. Com relação à idade, em ambos os sexos a faixa de 25 a 49 anos é a mais acometida, porém os jovens de 13 a 19 anos têm chamado atenção, especialmente porque nesta faixa etária o número de mulheres infectadas é maior do que o dos homens. Entre as mulheres 86,8% dos casos registrados em 2012 decorreram de relações sexuais com parceiros heterossexuais infectados pelos vírus HIV. Entre os homens 43,5% adquiriram o vírus através de relações sexuais heterossexuais, 24,5% através de relações homossexuais e 7,7% através de relações bissexuais, sendo o restante através do uso de drogas ou transmissão vertical. (BRASIL, 2013).

Durante o ano de 2009 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em parceria com o Ministério da Saúde realizou uma pesquisa transversal com 60.973 alunos em 1.453 escolas públicas e privadas sobre a



Saúde do Escolar. Os dados deste trabalho indicam que 30,5% dos adolescentes já tiveram relação sexual uma vez na vida, sendo mais frequente entre os meninos (43,7%) do que entre as meninas (18,7%). Entre os estudantes que já tiveram experiência sexual a grande maioria teve sua primeira relação entre os 15 e 16 anos, embora os dados indiquem que a primeira experiência tenha ocorrido antes mesmo dos 13 anos. (MALTA et al. 2011).

Durante os anos de 2004 e 2005 foi realizada uma pesquisa com 920 estudantes com idade entre 12 e 19 anos, nas escolas de ensino fundamental e médio do município de Embu, São Paulo. Os resultados indicaram que 39% dos homens e 17% das mulheres já tiveram relações sexuais. A primeira relação aconteceu aos 14 anos ou antes para 91% dos homens e 60% das mulheres. 7% dos homens e 33% das mulheres tiveram a primeira relação entre 15 e 16 anos e 1% dos homens e 7% das mulheres entre os 17 e 18 anos. Quando perguntado sobre sexualidade 49% dos homens e 51% das mulheres consideraram suficientes seus conhecimentos. 31% dos homens e 36% das mulheres tinham os pais como fonte de informação sobre sexualidade, 24% dos homens e 31% das mulheres procuram os amigos para conversar sobre o assunto. Com relação à utilização de contraceptivos 18% dos homens e 7% das mulheres disseram não utilizá-los. (BRETAS et al. 2011).

Outra pesquisa realizada com 506 meninas com idade entre 10 e 16 anos, em uma escola pública em Guararema, São Paulo, indicou que 50% das jovens buscam os pais ou amigas como fonte de informações sobre a sexualidade. Porém, as autoras apontam que apesar da maioria das adolescentes buscarem informações sobre sexualidade seus conhecimentos são inadequados. (ROMERO et al. 2007).

Antunes et al. (2002) estudaram as práticas sexuais de risco para a infecção pelo HIV de 394 estudantes, de 18 a 25 anos, em escolas públicas noturnas na região central de São Paulo e avaliaram as diferenças de gênero e o impacto de um programa de prevenção de Aids. Este estudo identificou importantes lacunas no conhecimento sobre HIV e Aids e, ao mesmo tempo, apresenta a questão de que apenas aumentar o nível de informação sobre as vias de transmissão do HIV e sobre a necessidade de usar o preservativo não garante as mudanças de práticas entre os adolescentes.

Foi neste sentido que caminhou a pesquisa de Brum e Carrara (2012) realizada com 191 adolescentes de uma escola pública de Bauru, São Paulo, buscando identificar as possíveis variáveis que controlam o comportamento de estudantes com idade entre 13 e 18 anos com relação ao uso de preservativos. Os resultados indicaram que os adolescentes seguem regras que mantêm o comportamento de não usar camisinha, os pais ou responsáveis não controlam este comportamento punitivamente, e os serviços de saúde são pouco reforçadores para o esclarecimento das dúvidas sobre sexualidade e para a obtenção de preservativos. Os dados desta pesquisa apontam que 78% dos entrevistados relataram ter utilizado preservativo na primeira relação e 70% na



última relação. 41% disseram que sempre usam camisinha e 59% disse que não usa sempre ou nunca, podendo estes estar em situação de risco. 82% dos participantes relataram ter recebido informações sobre os preservativos de seus pais ou responsáveis. 83% dos pesquisados disseram nunca terem procurado o serviço de saúde para obter esclarecimentos sobre temas relacionados à sexualidade.

Tendo em vista as questões apresentadas até o momento a presente pesquisa teve como objetivo identificar os comportamentos de adolescentes sobre a vulnerabilidade ao HIV e a Aids considerando as diferenças entre os gêneros.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 136 alunos de ensino médio, com idade entre 15 e 18 anos, estudantes de uma escola pública da cidade de Bauru (SP). Integraram a amostra 90 alunos da primeira série e 46 alunos da terceira série do ensino médio, ambos do período noturno.

Instrumento

Como instrumento desta pesquisa foi utilizado um questionário estruturado elaborado pelo Ministério da Saúde em parceria com o Ministério da Educação intitulado: “Eu preciso fazer o teste do HIV/AIDS? Mobilização nacional de adolescentes e jovens para prevenção da infecção do HIV e da Aids”. O presente instrumento foi autorrespondido e anônimo.

Procedimento

Os questionários foram aplicados durante o período de aula sendo solicitado aos professores um tempo para explicação e aplicação do instrumento.

Antes da distribuição dos questionários os objetivos da pesquisa foram explicados aos alunos solicitando a participação livre e voluntária, através da assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos participaram da pesquisa.

A análise e interpretação dos dados foram realizadas a partir do crivo de resposta já sugerido pelo questionário, indicado comportamentos invulneráveis, vulneráveis e com possibilidade de vulnerabilidade.

Considerou-se invulnerável o aluno que respondeu ao questionário dizendo que nunca teve relação sexual, ou já teve relação sexual e sempre usou camisinha, que nunca usou droga, que faz acompanhamento médico regularmente, que pode contar com outras pessoas para conversar sobre sexualidade e prevenção e que tem facilidade para comprar ou ter acesso à camisinha.



Considerou-se em situação de poder estar vulnerável o aluno que já teve pelo menos uma relação sexual sem camisinha, que faz uso de drogas ou álcool, que nunca foi ao médico por questões relacionadas à saúde sexual, que já teve relação sexual e a camisinha se rompeu, que acredita não precisar usar camisinha porque confia no seu parceiro(a), que não tem outra pessoa com quem conversar sobre sexualidade porque não se sente a vontade, que não tem onde conseguir camisinha, tem vergonha de solicitar ou adquirir camisinha.

Considerou-se vulnerável o aluno que tem relações sexuais com pessoas diferentes, com algumas utiliza caminha outras não, faz uso de drogas ou álcool e já transou sem camisinha ou utilizou seringa de outra pessoa, já teve doenças nos órgãos sexuais mas nunca procurou um médico, continuou a relação sexual após a camisinha ter-se rompido, ou diz não perder uma relação sexual mesmo que não tenha camisinha.

A presente pesquisa foi realizada em conformidade com a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde tendo sido aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Sagrado Coração, em 27 de junho de 2012, sob o protocolo nº 36/12.

RESULTADOS

As respostas fornecidas pelos alunos da primeira série do ensino médio indicaram que 18 alunos encontram-se invulneráveis, 19 podem estar vulneráveis e 7 vulneráveis. Com relação às alunas 21 encontram-se invulneráveis, 16 podem estar vulneráveis e 9 vulneráveis.

Entre os alunos da terceira série do ensino médio 10 estão invulneráveis, 6 estão vulneráveis e 4 podem estar vulneráveis. Com relação às alunas 6 estão invulneráveis, 11 podem estar em situação de risco e 9 estão vulneráveis.

A comparação entre os gêneros considerando conjuntamente os dados referentes ao primeiro e terceiro ano do ensino médio indica que entre os alunos, 20,59% (28) estão invulneráveis, 16,91% (23) podem estar vulneráveis e 9,56% (13) vulneráveis. Com relação às alunas 19,85% (27) estão invulneráveis, 19,58% (27) podem estar vulneráveis e 13,24% (18) estão vulneráveis. Considerando ambos os gêneros 40,44% (55) estão invulneráveis, 36,76% (50) podem estar vulneráveis e 22,80% (31) vulneráveis.

Segundo a resposta dos alunos do primeiro ano do ensino médio 24 já tiveram relação e 20 não tiveram; no terceiro ano 13 alunos já tiveram relação sexual enquanto 7 nunca tiveram. Com relação às alunas 17 do primeiro ano já tiveram relação sexual enquanto 29 não tiveram. No terceiro ano, 17 meninas já tiveram relação sexual enquanto 9 nunca tiveram. Considerando as resposta do primeiro e do terceiro ano 52% dos alunos e alunas já tiveram relação sexual enquanto 48% ainda não tiveram.

DISCUSSÃO



A presente pesquisa indicou que 59,5% dos entrevistados estão em situação de risco considerados os que podem estar vulneráveis e os que estão vulneráveis. Com relação ao gênero constatou-se que as mulheres (33,1%) estão mais vulneráveis do que os homens (26,5%) dados estes que corroboram com as informações do Ministério da Saúde que têm indicado um aumento de infecção do HIV entre as mulheres.

Os dados da pesquisa também indicam que 52% dos entrevistados já tiveram relação sexual, um número superior aos fornecidos pelo IBGE que apontam 30,5% dos adolescentes em idade escolar. A pesquisa indicou que entre os que tiveram relação sexual 52,1% eram homens e 47,9% mulheres, informação que apresenta uma mudança de comportamento comparado aos dados do IBGE que apontam 43,7% entre os homens e 18,7% entre as mulheres.

Os pesquisadores têm apontado duas questões fundamentais no tocante ao assunto vulnerabilidade ao HIV entre os adolescentes. A primeira questão é a falta de informação dos adolescentes sobre as questões relacionadas à sexualidade (GOMES, et al. 2002; CAMARGO e FERRARI, 2009). Neste aspecto, sabe-se que a escola e a família tem grande importância na educação sexual dos adolescentes, porém esta não acontece, ou se existe é insatisfatória. (GUBERT & MADUREIRA, 2008; PECORARI, CARDOSO & FIGUEIREDO, 2005; SAITO & LEAL, 2000; RESSEL, et al., 2011; LEVANDOWSKI & SCHMIDT, 2010). A segunda questão é que apenas a informação não é suficiente para mudar o comportamento dos adolescentes. (ALTMANN, 2007; MARTINS, et. al. 2006; CAMARGO & BOTELHO, 2007; MENDES et al. 2011) Conforme afirma Brum e Carrara (2012) saber, falar ou ter conhecimentos sobre os métodos anticoncepcionais e os meios de contaminação do vírus HIV não garantem o uso do método contraceptivo e da prevenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência da sexualidade na adolescência é uma experiência cada vez mais frequente e antecipada nos dias atuais. A preocupação com a educação sexual nesta fase do desenvolvimento deve ser uma constante tanto pelos pais, quanto pela escola, além de ser também uma preocupação de toda a sociedade, que de forma direta ou indireta contribui com este processo. As informações sobre as questões relacionadas à sexualidade são importantes, porém não são suficientes para promover uma mudança de comportamento entre os adolescentes. Faz-se necessária a realização de novas pesquisas tendo em vista o maior conhecimento sobre os comportamentos dos adolescentes, tendo em vista o desenvolvimento de novos projetos de intervenção e proteção, tornando os adolescentes menos vulneráveis às doenças sexualmente transmissíveis ou a uma gravidez indesejada.



ENTRE PRESENTE E PASSADO, O SENTIR-SE SUJEITO HISTÓRICO: DIFICULDADES E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE HISTÓRIA

Alline Cristina Basso¹⁶⁶
Luccas Escher Guarasemini¹⁶⁷

RESUMO

Quantas vezes durante uma aula de História o professor percebe que está dialogando com várias e, às vezes, até conflituosas concepções de História que se misturam no imaginário dos estudantes no interior de uma sala de aula. Como vincular a ela os conteúdos e conceitos básicos para o Ensino de História?

Em um trabalho desenvolvido em 2012 detectou-se uma série de perspectivas divergentes sobre o ensino de história a partir de textos de estudantes do ensino médio. Essas perspectivas apontam uma concepção de sujeito histórico distante da pretendida, pelos documentos norteadores do ensino de história no Estado de São Paulo. A preocupação deste trabalho veio em perceber as perspectivas de estudantes do primeiro e segundo ano do Ensino Médio. A diversidade de questões levantadas pelos estudantes comprova a presença de vários imaginários dentro de uma mesma sala de aula.

Nossa intenção neste texto é discutir abordagens históricas que permitam discutir essas perspectivas com os estudantes durante os conteúdos da disciplina. Acreditando que muitas pesquisas historiográficas contribuem para problematização das questões levantadas pelos estudantes, sendo o objetivo procurar por em diálogo algumas destas concepções de História e perspectivas do Ensino de História apontada pelos estudantes com as abordagens e problemáticas do campo. Propondo argumentar em que medida é possível trabalhar com as concepções e conceitos para que lhes auxiliem em sua vivência como cidadãos também fora da escola.

Palavras-chave: Ensino de história. Ensino Médio. Sujeito histórico.

¹⁶⁶ allinebasso@yahoo.com.br

¹⁶⁷ luccaum@gmail.com



A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE FÍSICA MODERNA E CONTEMPORÂNEA NO ENSINO MÉDIO

Thales Cerqueira Mendes¹⁶⁸
Giovanni Gomes Lessa¹⁶⁹

RESUMO

Acontecimentos das últimas três décadas põem em pauta a necessidade de inserção de novos conceitos físicos na escola, como a relatividade e o fenômeno quântico que exigem uma mudança de postura do professor, incluindo o envolvimento com o que a pesquisa no ensino de Física assinala como determinante para a cidadania. Nesse aspecto em particular, a legislação educacional brasileira sobre o Ensino Médio apresenta uma intensa relação de nexos entre esses dois destaques, a saber: a aprendizagem em Física e sua correlação com a cidadania. Diante das constantes indicações para necessidade de inclusão de tópicos de Física Moderna e Contemporânea (FMC) no Ensino Médio e as dificuldades encontradas pelos docentes para fazê-lo, decidiu-se por analisar se os conteúdos de FMC no Ensino Médio Regular (EMR) foram abordados, pelos professores, nas escolas urbanas da rede estadual, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Inicialmente, nas escolas foram aplicados dois questionários semiestruturados: um questionário para a secretaria escolar e outro aos professores que ministraram aulas de Física nos terceiros anos do Ensino Médio. Da coleta de dados à análise se buscou, também, estudar alguns fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, como o quantitativo de alunos por turma, a formação dos professores, o tempo de hora-aula, a carga-horária da disciplina e o uso do laboratório de Física pelos professores. Torna-se evidente a dificuldade para o professor de incluir no seu plano de aula conteúdos de FMC, ou seja, efetivar as orientações em ações, em práticas de ensino e de aprendizagem que sejam significativas para o aluno. Neste sentido, apresentam-se como aporte teórico, os estudos sobre a triangulação – transposição didática, interdisciplinaridade e contextualização – e artigos que relatam práticas efetivas do tema em questão.

Palavras-chave: Ensino Médio-aprendizagem, conteúdo de Física, FMC

ABSTRACT

Events of the last three decades put forth the need for inclusion of new concepts of Physics in school, such as relativity and quantum phenomena that require a change in teachers' attitude, including involvement with what

¹⁶⁸ IF Baiano, e-mail: thales.mendes@bonfim.ifbaiano.edu.br.

¹⁶⁹ IF Baiano, e-mail: giovanni.lessa@valença.ifbaiano.edu.br.



research in the teaching of Physics marks as determinant for citizenship. In this particular respect, the Complementary Educational Instructions to the National Curricular Parameters presented a strong nexus between these two issues, namely: the learning of physics and citizenship. Faced with a constant need for information to include topics of Modern and Contemporary Physics (MCP) in high school and the difficulties encountered by teachers to do so, we decided to examine whether the contents of MCP in Regular Secondary Education (RSE) were addressed by teachers in urban state schools, in the municipality of Senhor do Bonfim, Bahia, Brazil. Initially, two semi-structured questionnaires were used in these schools: a questionnaire to the school secretary and another to the 12th grade Physics teachers. From the collection of data to the final analysis we tried to identify other factors that influence the process of teaching and learning, such as the amount of students per class, teacher training, class time, total subject time and physics lab use by teachers. It is evident the difficulty for the teacher to include in his lesson plan MCP content, ie, an effective transition from instructions into actions and into learning practices that are meaningful to the students. Towards this end, we present as theoretical support, the study on the triangulation - didactic transposition, interdisciplinary and context - and articles reporting effective practices on this topic.

Keywords: High school. Physics content. Didactic transposition.



BRINCANDO COM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NO COTIDIANO ESCOLAR POR INTERMÉDIO DO PIBID

RESUMO

A pesquisa propôs a descrição das atividades desenvolvidas no período de maio a novembro de 2012, por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como agência de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em parceria com a Universidade Federal do Amazonas- UFAM, Instituto de Natureza e Cultura- INC, SEDUC e Escola Estadual Imaculada Conceição. As atividades ocorreram na turma do 2º. ano do Ensino Médio e possibilitaram aos acadêmicos de licenciatura inserção na docência bem como a realização de atividades teórico-práticas associadas a uma proposta lúdica que permita a facilitação do ensino-aprendizagem. O instrumental metodológico utilizado foi composto de dois momentos, inicialmente, foi realizada a teorização dos conteúdos e posteriormente, a aplicação de jogo para facilitação da aprendizagem. A inserção de atividades que inter-relacionem o conhecimento a partir do brincar, desde que apresente intencionalidade pedagógica, auxilia o docente em sua práxis, e propicia ao discente, de forma lúdica, o esclarecimento sobre dúvidas existentes no decorrer do processo.

Palavras-chave: jogos didáticos, ensino-aprendizagem, ludicidade.

JUGANDO CON INTENCIÓN PEDAGÓGICA: EXPERIENCIAS NO COTIDIANO ESCOLAR POR INTERMEDIO DEL PIBID

ABSTRACT

El presente trabajo tiene como propuesta la descripción de las actividades desarrolladas de mayo a noviembre de 2012, por intermedio del Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID) que tiene como agencia de fomento la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES), en convenio con la Universidad Federal del Amazonas- UFAM, Instituto de Naturaleza y Cultura- INC, SEDUC y Escuela Estatal Inmaculada Concepción. Las actividades ocurrieron en la sala del 2º. año de Educación Secundaria y posibilitaron a los académicos de licenciatura inserción en la docencia, así como, la realización de actividades teórico-prácticas asociadas a una propuesta lúdica que facilite la enseñanza aprendizaje. E instrumental metodológico utilizado estuvo compuesto de dos momentos; inicialmente, fue realizada a teorización de los contenidos y posteriormente, la aplicación de juegos para facilitar el aprendizaje. La inserción de actividades que interrelacionen el conocimiento a partir de jugar, desde que presente intención pedagógica, auxilia al docente en su praxis, y



propicia al discente, de forma lúdica, el esclarecimiento sobre dudas existentes en el transcurso del proceso.

Palabras-clave: juegos didácticos, enseñanza aprendizaje, ludicidad.



INDISCIPLINA, VIOLÊNCIA E VALORES DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO PAULISTANO

Aline Marques Belluci
alinemarques_015@hotmail.com

Nelson Pedro-Silva
nelsonp1@terra.com.br

Patrícia de Sousa
pathi.sousa@hotmail.com

Faculdade de Ciências e Letras da UNESP – Campus de Assis

Palavras-chave: Bullying. Psicologia das virtudes. Ensino Médio.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Nas últimas décadas aumentaram significativamente as queixas dos docentes no tocante à indisciplina e à violência dos alunos nas escolas. Pesquisa evidenciou ainda que mais de uma milhão e meio de adolescentes de 15 a 17 anos abandonaram a escola em 2005, alegando desinteresse pelos estudos e necessidade de trabalhar para auxiliar no sustento familiar (BRASIL, 2005). Nota-se que, a despeito desses motivos – segundo os evadidos –, a existência de aulas desinteressantes e a gravidez precoce contribuíram para esse abandono.

Não se podem desconsiderar também os novos tipos de condutas mórbidas apresentadas pelos alunos, como a bulimia, a anorexia e o *overtraining*. Tais desordens contribuem para que eles abandonem a escola ou manifestem condutas violentas quando são escarnecidos por se distanciarem do padrão corporal valorizado.

A esse propósito, Fante (2005) estudou o fenômeno *bullying*, que se caracteriza por um conjunto de condutas violentas, deliberadas e repetitivas, cuja motivação é quase sempre dissimulada. É empregada por um ou um grupo de indivíduos contra outro ou outros e visa causar sofrimento psíquico e físico, estimulando, e até mesmo induzindo, a produção de condutas violentas e de auto-violência e interferindo no processo de aprendizagem e de interação social da vítima.

Especificamente quanto à violência praticada pelos alunos, pesquisadores vinculados ao *Observatório de violência nas escolas* – ao realizar estudo com 13 mil alunos de escolas públicas brasileiras – dentre os vários dados e as conclusões a que chegaram, observaram que cerca de 50,0% dos docentes e dos demais funcionários sofreram algum tipo de violência praticada pelos alunos. Além disso, a atmosfera moral era julgada péssima por mais da metade dos alunos, não contribuindo para a ocorrência do processo de *ensinagem*. O referido estudo aponta, ainda, que a escola reflete a violência que ocorre



extramuros e – por causa das relações autoritárias produzidas no seu seio – acaba gerando a sua própria violência (ABRAMOVAY, 2006).

Outro efeito é a degradação da saúde psíquica do professor. A CNTE entrevistou 52 mil educadores de diferentes regiões do país em 2002 e concluiu que 25,0% deles sofriam, na época, da *Síndrome de Burnout* (cansaço emocional, crise de identidade e sentimento de fracasso profissional).

Há, sem dúvida, outros fatores conjunturais que contribuem para esse quadro, como a) a divulgação e a compreensão distorcida do saber psicológico, que tem levado pais a confundirem a condenação do emprego do castigo físico como sinônimo de não colocação de limites; b) a valorização de uma sociedade centrada nas demandas dos jovens (BRUCKNER, 1997; LA TAILLE, 1998a e b); c) a situação político-econômica do país, fortalecedora do sentimento de desamparo social e da noção de que se deve empregar a violência como único meio de resolução dos conflitos intra e interpessoais e de promoção da justiça no país (COSTA, 1989, 1996 e 1999; SILVA, 2002); d) o fato de os alunos não verem mais a escola como *templo do saber*, mas *do prazer* (BRUCKNER, 1997; LA TAILLE, 1996); e) a desvalorização do conhecimento formal (LA TAILLE, 2006); f) a ausência do sentimento de vergonha por apresentar condutas incivilizadas (LA TAILLE, 1996; ARAÚJO, 1998) e g) a dificuldade dos docentes em lidarem com as políticas educacionais iniciadas nas últimas décadas (como a municipalização do Ensino Fundamental e política de inclusão).

Quanto aos fatores estruturais, nota-se hoje no país a presença de atitude cultural hedonista, individual e consumista. Produto da *contracultura*, do processo de globalização e do desenvolvimento da mídia, tal postura, segundo Mota (1987, p. 9) “está calcada [...] no intenso desejo consumista, na liberdade individual, nas verdades próprias, no descaso e descompromisso com tudo e todos, na identificação com modismos imediatos”.

Diante desse cenário, indagamos: quais são os valores que os estudantes do Ensino Médio priorizam na atualidade?

Pretendemos, ao responder tal pergunta, analisar os valores priorizados pelos alunos do Ensino Médio paulistano. Buscamos, ainda, verificar se há diferenças quanto aos valores defendidos, entre os alunos julgados praticantes de *bullying* e os que apresentam conduta oposta; observar com minúcia a natureza dos valores que tais alunos apreciam, isto é, se os valores priorizados são mais afeitos à esfera pública, à privada ou à da glória e se a adesão a certo tipo de valor é dependente de fatores factuais (sexo, idade, nível de escolaridade e religião).

Esperamos, ao responder tais indagações, a) subsidiar a discussão sobre os princípios que dirigem a moralidade; b) contribuir para a discussão acerca dos valores tidos atualmente como morais no Brasil; c) fornecer informes que divulguem aspectos da moral dos estudantes; d) preencher lacuna presente na literatura sobre a moralidade e e) oferecer subsídios à construção de uma filosofia moral baseada em valores associados à identidade nacional.



MÉTODO

Qualquer pesquisador – como afirmou Piaget (1926/s.d.) – tem uma concepção de homem e de mundo, a qual influencia o referencial teórico a ser adotado e os problemas a estudar. Esta visão, por sua vez, é determinada social e historicamente. Dessa forma, é certa que a nossa opção pelo estudo dos valores dos estudantes de Ensino Médio, considerados praticantes e vítimas de *bullying*, está ligada a nossa concepção de homem e ao momento histórico que vivemos. Igualmente, está articulada ao fato de trabalharmos em escolas, de estudarmos cientificamente a indisciplina e a violência escolar (*bullying*, por exemplo) e sua possível relação com os valores prezados por estudantes brasileiros.

Soma-se a isso a presença de outras variáveis que interferem nas ações morais, como a dos valores defendidos pelo sujeito – a despeito da sua mensuração mediante o par heteronomia/autonomia (PIAGET, 1932/1994) e dos níveis de julgamento moral de Kohlberg (1992). Assim, pode haver pessoas que apresentam juízo autônomo e julgamento pós-convencional. Porém, elas acabam sendo levadas por valores, como a *lealdade*, a ponto de não delatarem o amigo por ter cometido ação desonesta (mesmo sabendo ser ela incompatível com a confiança mútua).

Esse olhar também influencia a nossa interpretação da realidade; portanto, não são apenas os dados que nos “falamos”, mas também falamos aos dados. Para Piaget (1959), a leitura do real é produto da interação entre sujeito e objeto, pois ambos são inseparáveis. Destarte, é uma quimera crer na existência de um sujeito sem preconceitos; logo, capaz de enxergar o objeto “tal como ele é”. Em outros termos, o conhecimento é produto de caracteres do objeto e do sentido dado a ele pelo sujeito, “desenho” este influenciado por uma teoria. E, no nosso caso, estamos empregando a sistematizada por La Taille (1999 e 2002).

Quanto ao método, adotaremos parte do empregado por Piaget n’O *juízo* (1932/1994), que tem a conversação como um dos seus itens. Cabe assinalar que durante as entrevistas estamos atentos às recomendações feitas por Piaget (1926/s.d., p. 11), sobre a postura do entrevistador: “saber observar, ou seja, deixar a criança [o adolescente] falar, não desviar nada, não esgotar nada e, ao mesmo tempo, saber buscar algo de preciso, ter a cada instante uma hipótese de trabalho, uma teoria, verdadeira ou falsa, para controlar”.

Os sujeitos. É nossa pretensão empregar como informantes 300 estudantes matriculados no Ensino Médio do Estado de São Paulo. Até o momento, entrevistamos 25 deles.

O instrumento para a coleta de dados. Estamos empregando roteiro de entrevista, contendo seis indagações relativas a atributos pessoais dos sujeitos, como idade, sexo e nível econômico. Indagamos também sobre os valores prezados por eles, por meio do exame daquilo que acreditam que a maioria dos estudantes do seu nível de ensino valoriza mais e menos neles próprios; o que tais indivíduos fariam se tivesse condições financeiras para



“mudar a realidade”; os valores que gostariam de ver nos seus filhos; o que mudariam neles próprios; qual conselho daria para as crianças; do que têm mais medo e aspectos que julgam necessários para serem felizes.

Cabe dizer que as opções são compostas por itens próximos aos valores públicos, aos privados e outros às formas de glória. Por exemplo, a questão um, está assim estruturada:

Segundo sua opinião, quais são as pessoas que a maioria dos estudantes do colegial **valoriza mais**?

() As pessoas que são bonitas, famosas **e/ou** ricas.

() As pessoas que são justas, honestas **e/ou** generosas.

() As pessoas que são amigas, inteligentes **e/ou** sinceras.

() _____) Outros

() Não sei / Não tenho opinião formada.

Além disso, em todas as questões estamos pedindo aos sujeitos que justifiquem a resposta dada. Nesse caso, inquiremos: “por que você acha que os seus colegas valorizam mais esse aspecto?”

Procedemos assim em razão de a resposta ser insuficiente para se compreender o seu sentido. Durante a testagem do nosso instrumento verificamos, por exemplo, que o sujeito tinha respondido que os estudantes valorizam mais as pessoas bonitas, famosas e/ou ricas. Se tivéssemos encerrado o inquérito, interpretaríamos a referida resposta como típica de um valor ligado à glória. Todavia, ao indagarmos sobre os motivos de os estudantes valorizarem mais esse aspecto, o sujeito nos respondeu: *como todo mundo só valoriza ser bonito, então os estudantes também valoriza isso, para assim conseguir emprego e ajudar os necessitados*. Vê-se, então, que a causa é essencial para se compreender o sentido da resposta, pois nesse caso a natureza dela é mais afeita à esfera pública.

O procedimento geral para a coleta dos dados. Na coleta, estamos procedendo da seguinte maneira: 1º contatamos a Direção das escolas, a fim de obter a autorização para a coleta das informações; 2º em seguida, escolhemos aleatoriamente os sujeitos. Quando algum dos escolhidos não aceitou colaborar, convidamos, também por meio de escolha aleatória, outro de tipo semelhante; 3º em seguida, aplicamos a entrevista individualmente, numa sala destinada a este fim. As indagações foram feitas verbalmente e acompanhadas de cartão. Adotamos esse expediente por termos notado no pré-teste que alguns sujeitos se esqueciam da pergunta e se confundiam quanto às alternativas; 4º por fim, agradecemos a colaboração prestada.

O procedimento geral para a análise das informações. Obtidas as informações, estamos procedendo a leitura minuciosa das respostas e depois as analisaremos à luz das justificativas emitidas. Em seguida, a organizá-las-emos em agrupamentos e a submetê-las-emos à apreciação de juízes, ou seja, especialistas que estejam dando aulas em cursos de Pedagogia ou de Psicologia, e que tenham disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Por



fim, analisaremos os dados segundo a teoria dos valores ordenada por La Taille (2002).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Até o momento, dos 25 alunos entrevistados (oito deles, praticantes de *bullying*) sobre o principal aspecto que os seus colegas valorizavam mais, em torno de 70% das respostas apontou, principalmente, a amizade e a inteligência. Em outros termos, até o presente, não foi verificada diferenças entre os valores priorizados pelos praticantes de *bullying* e os que não praticam tal conduta. Quanto aos valores de caráter público, praticamente não foram apontadas respostas relacionadas à justiça, à honestidade e à generosidade. Quanto a formas de glória, o percentual igualmente não foi significativo: poucos apontaram a beleza, a fama e a riqueza.

Esse resultado nos tem levado a concluir que valores públicos são desvalorizados pelos estudantes do Ensino Médio.

Entretanto, a análise muda em relação aos ligados à glória. Embora o percentual não tenha sido expressivo para beleza, fama e riqueza, quando eles justificaram a opção pela amizade e pela inteligência, evidenciaram que tais valores – em si, dignos de elogio – são concebidos justamente como meios para a obtenção de status social e financeiro, pelo fato de possibilitarem alguma forma de acolhimento e combate à solidão

Essa visão indica que os amigos não são vistos como fins em si mesmos, mas como meio para se obter algo (a “substituição dos pais” e a obtenção de todos os benefícios que a relação filial costuma proporcionar).

Com relação à inteligência, o argumento principal foi de que ela possibilita a obtenção de status social no grupo de amigos e fora dele.

La Taille (1999; 2005) afirma que o conhecimento pode ser concebido de quatro formas: a) meio para a aquisição de riqueza cultural desinteressada; b) fator que leva ao progresso da humanidade; c) ele pode, ainda, possibilitar a obtenção de status social; d) por fim, ele pode contribuir para a formação de personalidades autônomas.

Pelas justificativas apresentadas, observamos que o conhecimento é concebido pelos alunos como forma de eles obterem status social.

Concluímos, até o momento, os seguintes aspectos: a) para os estudantes entrevistados, os seus colegas não priorizam valores públicos; b) também, dão pouca importância a valores relativos à harmonia individual ou para a efetivação de alguma forma de felicidade; c) concebem valores dignos de elogio, como a amizade e a inteligência como meio para obtenção de status social; d) apresentam-se como defensores de paródia da ética utilitarista, pois se guiam pela busca da satisfação individual.



AULAS MUSICAIS: O USO DE MÚSICA POPULAR COMO REGISTRO HISTÓRICO E FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL NO ENSINO MÉDIO

Carla Lisboa Porto¹⁷⁰

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados obtidos a partir de ações desenvolvidas durante o estágio curricular obrigatório, constante na grade curricular do curso de Licenciatura em História. As atividades foram realizadas durante as aulas de História do Brasil, com acompanhamento do Professor Orientador de Estágio, com uma turma de terceiro ano do Ensino Médio de uma instituição particular de ensino, na cidade de Bauru, no interior do Estado de São Paulo. As ações propostas tinham, em seu cerne, a apresentação de alguns conteúdos de História do Brasil (República Velha) usando como documento histórico músicas populares do período abordado, a partir dos conteúdos curriculares de História no Ensino Médio.

Palavras-chave: Brasil República. Ensino de História. Música Popular.

ABSTRACT

This article aims at presenting the results obtained from actions taken during the traineeship mandatory constant in the curriculum of the Bachelor's Degree in History. The activities were held during class on the History of Brazil, with accompanying Teacher Internship Advisor, with a class of third year of high school from a private school in the city of Bauru, in the interior of São Paulo. The proposed actions had, at its core, the presentation of some content History of Brazil (Old Republic) using historical document as popular songs of the period covered, from the contents of the History curriculum in high school.

Keywords: First Brazil Republic. History Education. Popular Music.

¹⁷⁰ Licenciada em História pela Universidade do Sagrado Coração, Bauru – São Paulo, Mestre em História Social pela Universidade Estadual Paulista – UNESP/Assis - São Paulo.
Contato: mrs.lisboa@gmail.com



A BUSCA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM ATIVIDADES DESENVOLVIDAS EM ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Cleiton Silva Leandro¹
João Pedro Fermino Gutierrez²
Laís Souza Lima³
Elisandra Paulino Santos⁴

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos a partir de um projeto – “Projeto Escola e Meio Ambiente: Educação Socioambiental” – e de suas atividades experimentais de Química com cunho interdisciplinar. O projeto visou à discussão dos indicadores de qualidade de água, uso do solo, estudo da fauna e flora característica da região por meio da exploração da área vegetal da Bacia do Córrego da Água Quente (BCAQ) do Bairro Cidade Aracy da Cidade de São Carlos pelos alunos, professores e bolsistas do PIBID da Escola Estadual Professor Orlando Perez. Pretendeu-se assim, além da visita à área, coletar amostras de água em diferentes pontos do córrego, bem como amostras de solo e de espécies características de Cerrado e Mata Ciliar para análise e discussão com os alunos sobre as atividades humanas e a preservação da natureza. Com esta atividade percebemos o desenvolvimento do raciocínio pelos alunos a partir do objeto em estudo, o favorecimento da expressão de suas ideias e novas descobertas.

Palavras-Chave: Experimentação. Meio Ambiente. Interdisciplinaridade

ABSTRACT

In this article, we presented the results obtained from a project – “SCHOOL AND ENVIRONMENT: SOCIOENVIRONMENTAL EDUCATION” – and its experimental activities of Chemistry with interdisciplinary nature. The project aimed to discuss the indicators of water quality, land use, study of the fauna and flora characteristic of the region through the exploitation of the vegetable area in the Basin Córrego da Água Quente (BCAQ) in Cidade Aracy district, São Carlos city, by students, teachers and pibidianos from the Professor Orlando Perez School. So, it was intended, besides the visit to the area, to collect water samples in different points of BCAQ as well as land samples and species characteristic from the Cerrado and Riparian to analyze and discuss with students about human activities and nature conservation. With this analysis and discussion, we realized the development of the reasoning by the students through the object in study, the favoring of the expression of their ideas and new discoveries.



PRÁTICAS DE LEITURA E A ESCRITA DIGITAL NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Claudete Aparecida Garcia Bosshard¹⁷¹
Maria Regina Momesso¹⁷²

Os adolescentes *escreitores*¹⁷³ que frequentam o ensino médio profissionalizante têm idade entre 14 e 18 anos e deram seus primeiros passos rodeados por diferentes recursos tecnológicos. Pretende-se neste artigo refletir sobre as práticas de leitura e escrita desses adolescentes no suporte de leitura digital. O estudo é um excerto da dissertação de mestrado da autora e faz parte do Projeto Observatório da Educação 2010 intitulado “Linguagens, Códigos e Tecnologias: Práticas de Ensino de Leitura e de Escrita na Educação Básica – Ensino Fundamental e Médio.” Os pressupostos teórico-metodológicos que embasam este artigo contempla a Análise do Discurso Francesa, que entende a leitura e a escrita como um processo, uma prática social e discursiva, múltipla, plural, ambígua por si própria, permeada e perpassada pelas condições de produção, circulação e recepção de dado momento histórico. Será mobilizado Pêcheux para os conceitos clássicos da análise de discurso, Orlandi e Chartier para as questões da leitura. No que tange à virtualidade, abarca-se nos estudos de Lévy e Recuero. Os resultados mostram que no meio digital o *escreitor* faz o seu próprio percurso e seleção de suas leituras, tornando-se dessa maneira um ato prazeroso que, possivelmente, aproxime esse adolescente das leituras exigidas na escola.

Palavras-Chave: *Escreitor*. Práticas de Leitura e de Escrita. Suporte Digital

ABSTRACT

Teenagers *escreitores* who attend vocational school are aged between 15 and 17 years were born in cot, whose slogan is technology. It is intended in this article reflect on the practices of reading and writing these adolescents in other machine-readable, digital. The study is an excerpt from the author's dissertation and is part of Project Education Observatory 2010 titled "Languages, Codes

¹⁷¹ Mestranda em Linguística na Universidade de Franca, Franca, São Paulo. *Email:* bosshard@hotmail.com

¹⁷² Professora Doutora do Programa de Mestrado em Linguística da Universidade de Franca, Franca, São Paulo. *Email:* momesso@uol.com.br

Apoio: : CAPES/INEP/OBEDUC

¹⁷³ Utiliza-se o termo *escreitor*, por entender que esta é uma das nomenclaturas que melhor define o leitor da internet e de seus dispositivos, pois ao mesmo tempo em que lê também pode interferir na escrita. E sempre se acaba lendo e escrevendo ao mesmo tempo na internet. Há outros termos utilizados para o leitor digital tais como: leitor-navegador (MARINHO), hiperleitor (KOCH) e navegador (LÉVY).



and Technologies: Practices for Teaching Reading and Writing in Elementary Education - Elementary and Secondary Education." Theoretical assumptions methodological underpinning this article contemplates Discourse Analysis French, who understands reading and writing as a process, a social and discursive practice, multiple, plural, ambiguous itself, permeated and pervaded by the conditions of production, circulation and reception given historical moment. Pecheux will be mobilized to the classical concepts of discourse analysis, Orlandi and Chartier on issues of reading. Regarding the virtuality, covers up the studies of Levy and Recuero. The results show that in the digital medium *escreitor* makes his own path and selecting their readings, thus making it a pleasurable act that possibly close this teenager of required readings in school.

Keywords: *Escreitor*.Práticas Reading and Writing. Digital Support



EIXO IV



IDENTIFICANDO AS PERCEPÇÕES DOS ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

IDENTIFYING THE PERCEPTIONS OF STUDENTS OF A PUBLIC SCHOOL ON THE DAILY SCHOOL

Jéssica Fernanda Lopes¹
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²

RESUMO

Considerando a necessidade da Educação Inclusiva ser implementada, foram objetivos deste estudo: identificar as percepções de 109 alunos do Ensino Fundamental, sobre sua escola e analisar a infraestrutura escolar. Para coleta de dados utilizou-se de entrevistas, filmagens e formulários de observação. A análise teve abordagem qualitativa. Dentre os resultados, tem-se que a maioria dos alunos gostam de ir à escola e preferem nela permanecer a ficar em casa. A partir do segundo ano, os alunos teceram críticas à organização da mesma e ao ensino. A escola foi referida, de modo geral, como um local importante no campo da amizade. A maior parte dos estudantes tem contato com pessoas com deficiência somente na escola, o que mostra a importância deste tipo de relação para o convívio e também socialização entre eles. Todas as crianças – com e sem necessidades educacionais especiais – atrelaram a deficiência às características físicas, à incapacidade em fazer ou aprender algo, ou até mesmo a alguma doença. Os alunos querem que a escola seja um espaço lúdico para todos, indistintamente. Infere-se que esta escola necessita de adequações físicas no que se refere a infraestrutura, assim como mais empatia na interação. Conclui-se que existe a necessidade da criação de condições, para melhor aceitação das diferenças em todos os segmentos.

Palavras-chave: Inclusão Educacional. Deficiência. Escolares

ABSTRACT

Considering the need of Inclusive Education to be implemented, the objectives of this study were: to identify the perceptions of 109 elementary school students about their school and analyze the school infrastructure. To collect data we used interviews, filming and observation forms. The analysis took a qualitative approach. Among the results, is that most students enjoy going to school and prefer to remain there to stay at home. From the second year, students have criticized the school organization and teaching. The school has been referred to generally as an important site in the field of friendship. Most students have contact with people with disabilities only in school, which shows the importance



of this type of relationship also for socializing and socialization among them. All children - with and without special educational needs - hitched to physical disability, inability to do or learn something, or even illness. The students want the school to be a play area for all without distinction. It is inferred that this school require physical adjustments with regard to school infrastructure, and more empathy interaction. We conclude that there is a need to create conditions for better acceptance of differences in all segments.

Keywords: Educational Inclusion. Disabilities. Schoolboys.



O PAPEL DA ESCOLA NA VISÃO DE INDIVÍDUOS DE DIFERENTES GERAÇÕES

Denise Franciane Manfré Cordeiro Garcia¹⁷⁴

RESUMO

O presente artigo trata de uma pesquisa realizada com pessoas de diferentes idades no segundo semestre de 2012, cujo objetivo foi o de tentar compreender os motivos que levam as crianças de hoje a perderem o interesse pela escola quando chegam à adolescência. Embora isso aconteça com frequência, a maioria delas reconhece sua importância, sua função social, moral e intelectual. Tal investigação continua com relatos e comparações a respeito de uma escola que mudou muito com o passar do tempo, perdendo sentido e se esvaziando. Contudo, conclui-se que a escola ainda não perdeu sua função social de formar e preparar o indivíduo para um futuro próspero.

Palavras-chave: Escola. Formação. Indivíduo.

ABSTRACT

This article is an empirical research conducted with people of different ages in the second half of 2012, whose goal was to try to understand the reasons why today's children lose interest in school when they reach adolescence. Although this often happens, most of them recognizes its social, moral and intellectual importance. Such research continua through reports and comparisons about a school that has changed much over time, which was emptying and losing direction. However, the school has not lost its social function to form and prepare the individual for a prosperous future.

¹⁷⁴ Denise Franciane Manfré Cordeiro Garcia (graduando em Pedagogia – IBILCE/UNESP/SÃO JOSÉ DO RIO PRETO – denise.franciane@terra.com.br)



A POESIA NOS PROJETOS COLETIVOS E INTERDISCIPLINARES PERMEANDO AS AÇÕES DE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES.

Regina Aparecida Berardi Osório

regina.osorio@ua.pt

Filomena Rosinda de Oliveira Martins

fmartins@ua.pt

Universidade de Aveiro - Portugal

Programa doutoral em didática e desenvolvimento curricular

Palavras-chave: Prática pedagógica reflexiva. Trabalho colaborativo e interdisciplinar. Ensino de poesia.

Introdução e objetivos

Este trabalho apresenta resultados preliminares de uma investigação-ação (André, 2007; Coutinho, 2005; Pimenta, 2011b), em dois ciclos, que tem como objetivo, através do desenvolvimento, em dois ciclos, de uma ação de formação docente, contribuir para a discussão sobre a mudança do paradigma que ainda inspira os modelos de formação docente e sobre o resgate do ensino da poesia em sala de aula.

Baseou-se em duas questões principais: i) Qual é a viabilidade de articulação entre a formação inicial e a contínua de professores, através da construção e implementação colaborativa de um projeto interdisciplinar de poesia? ii) De que forma o desenvolvimento colaborativo de projetos, no 2º Ciclo do Ensino Fundamental, pode impactar na transformação da prática docente?

Para chegarmos às respostas a essas questões, recorreremos à análise das opiniões e concepções que professores e estagiários manifestaram, durante e após o processo de construção colaborativa e de implementação de um projeto interdisciplinar de poesia, do qual foram protagonistas, sobre sua prática pedagógica e seu desenvolvimento profissional.

Foram, assim, considerados componentes importantes nesta investigação, cujo primeiro ciclo já está concluído, o trabalho colaborativo e a construção coletiva de projetos, visando à integração e à interação entre professores e entre professores e estagiários; a interdisciplinaridade; o desenvolvimento da pesquisa e o ensino da poesia.

A abordagem da poesia, nas suas múltiplas dimensões, como elemento motivador e articulador, num desafio às diferentes disciplinas do currículo, apresenta-se, neste projeto, como uma possibilidade de integrar professores das diferentes áreas do conhecimento e estagiários do curso de Letras, bem como de viabilizar o projeto de doutoramento que foi concebido tendo em vista dar resposta à complexidade e às exigências da sociedade



atual, em que se reafirma a necessidade de se repensar os programas de formação inicial e de formação continuada de professores, ainda fortemente calcados numa racionalidade técnica, que encara os docentes como meros cumpridores de programas (Pimenta; Lima, 2011, Sá-Chaves, 2002; Tardif; Lessard, 2005; Thurler, 2002; Tomaz, 2007)

Os resultados já obtidos apontaram os aspectos positivos da proposta, bem como suas falhas que, detectadas, possibilitaram definir as diretrizes para o replanejamento do projeto, visando ao 2º ciclo da investigação, que ocorrerá no primeiro semestre de 2013 e que permitirá, com mais clareza, avaliar as potencialidades da articulação da formação inicial e continuada, com base no paradigma crítico-reflexivo emergente (Nóvoa, 1995; Pimenta; Lima, 2011; Roldão, 2000).

A participação dos futuros professores nesse projeto foi importante e necessária, por permitir uma aproximação teoria-prática (Pimenta, 2011a; Placco, 2012; Tardif; Lessard, 2005) num processo de ação-reflexão-ação, como propõe Freire (1972), indispensável ao trabalho pedagógico, cujo desenvolvimento está intimamente relacionado à formação profissional e pessoal dos sujeitos (Pimenta; Lima, 2011; Nóvoa, 2009).

Fundamenta-se, portanto, este projeto em quatro grandes eixos: a prática pedagógica reflexiva (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1995; 2009; Pimenta, 2011a; Schön, 1983; Zeichner, 1993), o trabalho coletivo e colaborativo (Andrade; Pinho, 2010; Lima, 2002), a interdisciplinaridade (Fazenda, 1998; Gallo, 2000; Pombo; Guimarães; Levy, 1993) e o desenvolvimento curricular (Roldão, 2008; Sacristan, 2000), e o ensino da poesia (Gebara, 2012; Jean, 1989; Lajolo, 2001).

Metodologia

A ação de formação, inicial e continuada, que vem se desenvolvendo em uma escola pública do estado de São Paulo, conta com a participação de um grupo formado por seis professores de diferentes disciplinas (Português, Inglês, Artes, Geografia, História e Matemática), dois estudantes estagiários de Letras e a investigadora, como observadora participante (André, 2007; Bogdan; Biklen, 1994; Pimenta, 2011b).

Para o desenvolvimento do projeto, optou-se pelo paradigma qualitativo e elegeu-se a investigação-ação colaborativa (Pimenta, 2011b; Vieira; Moreira, 2011) como método de pesquisa, pois, pretende-se dessa forma contribuir para a transformação da realidade. Por esse motivo, a investigadora optou por participar ativamente de todas as etapas do processo, uma vez que a mudança proposta está intimamente ligada às suas crenças.

Esta investigação foi proposta para dois ciclos (2012-2013). O primeiro ciclo, já concluído, constou das seguintes fases: revisão da literatura; elaboração e implementação de módulos de formação, inicial e continuada; construção e desenvolvimento de projeto interdisciplinar de poesia; e avaliação, visando ao ciclo subsequente.



Fase I – Revisão da literatura: ocorreu durante o ano letivo 2010/2011, quando se realizou o levantamento de referências para fundamentação teórica do projeto. Este processo, entretanto, continuará acompanhando seu desenvolvimento.

Fase II: Recolha de dados por entrevista aos participantes da investigação. Para a elaboração da proposta do projeto, houve necessidade de conhecer o que pensavam professores do Ensino Fundamental II: i) sobre a prática docente calcada na concepção e implementação de projetos interdisciplinares como estratégia de formação e de ensino e aprendizagem; ii) sobre ensino e projetos de poesia. Também foi necessário conhecer as concepções que tinham alunos estagiários de licenciatura sobre desenvolvimento e implementação de projetos interdisciplinares, construídos colaborativamente com professores em exercício, para sua formação. Foram realizadas, ainda em 2011, entrevistas semiestruturadas, com coordenadores, professores e estagiários (muitos deles participantes desta investigação), que permitiram promover a discussão de “uma amplitude de temas considerável” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 135).

Fase III: Desenvolvimento dos módulos de formação, elaboração e implementação do projeto de poesia: Os módulos de formação foram realizados, nos meses de fevereiro e março de 2012, na própria escola, com todos os professores da unidade, sob a forma de oficinas. Foram realizadas três oficinas: i) “A construção do conhecimento à luz da Neurociência”, palestra proferida por especialista da área; ii) “Encontro metapoético: um estudo teórico/prático de poesia”, apresentada pela investigadora; iii) “Criação poética” desenvolvida por um poeta e professor de História da cidade; todas aprovadas pelos participantes na avaliação realizada ao final de cada uma delas. A construção do projeto interdisciplinar de poesia aconteceu nos meses de abril, maio e junho, em reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo), e dependeram da disponibilidade de tempo do grupo e da autorização da direção da escola. Por isso, embora previsto inicialmente para ser desenvolvido com os alunos no segundo bimestre, o projeto de poesia somente entrou na sala de aula no quarto semestre.

O tema escolhido pelos participantes para o projeto de poesia foi “Aspectos da Cultura Afro-Brasileira”, por proporcionar o debate sobre as questões de discriminação apontadas no diagnóstico realizado e por ser, de acordo com a legislação brasileira (Lei 10.639, de 2003), tema curricular obrigatório.

Por sugestão de membros da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de São José dos Campos, visando à captação de recursos para a visita dos alunos e professores ao Museu da Língua Portuguesa e para a publicação da produção escrita dos alunos quando estivesse concluído, o projeto foi enviado para a Secretaria Estadual da Educação sob o título “A poesia na pluralidade cultural”, tendo sido aceito e aprovado em 24 de julho de 2012.

Passou a ser desenvolvido em sala de aula, em setembro de 2012, com diversas atividades que envolveram parcialmente as disciplinas, os



estagiários e os alunos do 9º ano. Concluídas em novembro de 2012, as atividades culminaram com a publicação e apresentação de uma coletânea de poemas elaborados pelos alunos.

Fase IV: Avaliação: Ao término do 1º ciclo do projeto, realizou-se uma avaliação individual, através de entrevistas semiestruturadas com os participantes, com o apoio de um guia orientador. Houve também uma reunião para avaliação coletiva, que serviu para a socialização dos dados coletados. Os dois instrumentos de avaliação contribuíram para o replanejamento das ações do segundo ciclo da investigação, que acontecerá no primeiro semestre letivo de 2013, com o replanejamento do projeto de poesia e o seu desenvolvimento numa classe do Ensino Fundamental II, com a maioria dos professores participantes da edição anterior, com exceção dos estagiários, uma vez que estes já terão concluído seu curso.

Discussão e considerações finais

Pôde-se perceber que é grande e revela-se importante para o aperfeiçoamento da prática docente a potencialidade do desenvolvimento de projetos coletivos interdisciplinares em ações de formação continuada, com a participação de alunos futuros professores.

Destacaram-se como pontos importantes nesse trabalho: o resgate do ensino da poesia, o recurso à pesquisa apontado pelos participantes como necessário ao desenvolvimento do trabalho em sala de aula (tanto dos professores quanto dos alunos); o reconhecimento da própria capacidade, e também a dos alunos, de desenvolver atividades com projetos; o respeito à opinião dos alunos; a importância atribuída ao entrosamento e à interação entre os docentes, proporcionados pelo desenvolvimento de projeto interdisciplinar através de trabalho coletivo e colaborativo; a humildade e o reconhecimento da importância da participação de estagiários; o enfrentamento dos medos e a superação dos desafios.

Percebeu-se, porém, que há necessidade de condições que favoreçam essa nova metodologia de trabalho, uma vez que, segundo os participantes, sem tempo disponível, apoio de toda equipe de direção e participação dos alunos, não será possível realizar um planejamento coletivo que permita a sintonia necessária ao desenvolvimento pleno das atividades interdisciplinares, pois, de acordo com Fusari (2011), "A rotina profissional sob condições inadequadas oferece pouco espaço para atividades de reflexão, estudo e auto-organização". O autor afirma que, além dos horários de trabalho pedagógico, é necessário que o calendário escolar garanta anualmente espaços para discussão e planejamento coletivo, para que os professores "analisem, problematizem, façam trocas, enfim, reflitam na e sobre a ação, concretizando, assim, a formação contínua na rotina escolar." (p. 22)

Os avanços constatados são ainda pequenos, pois, como em todo processo, a mudança é lenta e gradativa. São esses pequenos avanços,



entretanto, que mantêm viva a motivação daqueles que acreditam numa educação emancipatória.



A ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS COM SUCATA

Suely Cristna Soares da Gama /SEMED

suely.gama@hotmail.com

Ilza Alves Pacheco/SEMED

ilza.educ@gmail.com

Kleide Ferreira de Jesus/SEMED

kleideferreira@hotmail.com

Grupo de Trabalho: Formação de Professores

Palavras-chave: Oficina, Reciclagem, Educação Infantil.

O Presente trabalho demonstra como foram abordados com os alunos de pedagogia a conscientização ecológica com foco na sustentabilidade e questões práticas do dia a dia de uma sala de aula dos primeiros anos do Ensino Fundamental como o desenvolvimento de habilidades motoras e criatividade e senso crítico. O formato escolhido para desenvolvê-lo foi de um experimento de campo no formato de oficina, onde se pode observar o desenvolvimento do processo como um todo e sua adequação ao treinamento de professores e educadores, por isso classificamos a metodologia aplicada como estudo qualitativo observacional. Em termos gerais os resultados foram considerados muito bons levando a conclusão que a metodologia adotada pode ser replicada em outros espaços com o mesmo sucesso que obteve neste experimento para formar ou qualificar profissionais de educação. Por meio de uma oficina pedagógica, intitulada “A arte de contar histórias”, usando-se sucatas e material reciclável, procurou-se trabalhar junto à alunos de pedagogia a conscientização ecológica enfocando a sustentabilidade e promovendo questões práticas que envolviam habilidades motoras, criatividade e criticidade. Pretende-se que este trabalho sirva como modelo para orientar e treinar professores de educação infantil das séries iniciais do Ensino Fundamental.

A oficina como laboratório de experiências, propõe troca e socialização dos materiais produzidos estimulando o trabalho de equipe com a valorização do outro.

Ao longo do tempo, a história tem exercido um papel importante na sociedade humana, no princípio eram o meio pelo qual se transmitia a cultura, os valores e os sentimentos dos povos a que estavam relacionadas. Posteriormente, assumiram o papel de repassar os conhecimentos e ensinamentos dos mais velhos para os mais jovens.

Contar estórias e transmitir informações de uma geração para outra geração. Esse ato é tão antigo, que estabelece uma ponte de comunicação, entre o passado e o presente. A arte de contar histórias remete aos tempos de nossos avós ao redor do fogão de lenha, onde encontrava-se a família reunida para ouvir as histórias e causos, dos mais velhos aos mais jovens.



É no momento de ouvir as histórias que podemos viajar em um mundo de imaginação vivenciando várias situações, navegando por culturas, países, continentes e séculos.

Considerando que as crianças em nossos dias possuem acesso as multimídias, deixaram o hábito de ouvir histórias. Porém apenas as escolas e pouquíssimas famílias valorizam o ato de ler e ouvir histórias.

Logo, a arte de contar histórias usando sucata e material reciclável, resgata a emoção e a imaginação do contador de histórias de outrora estimulando a criatividade. O que se propõe como um desafio aos educadores de uma geração onde tudo acontece em tempo real, para que possam refletir sobre a prática do dia a dia e da produção pessoal observando questões ambientais e de conscientização social. Por isso é muito importante o momento de contar histórias para as crianças, deve ser algo lúdico, estimulante e prazeroso.

Segundo Daniel Pennac (1998, p. 124), "Mas ler em voz alta não é suficiente, é preciso contar também, oferecer nossos tesouros, desembrulhá-los na praia ignorante. Escutem, escutem e vejam como é bom ouvir uma história."

O ser humano de forma integral pode ser percebido e desenvolvido na primeira infância. Contar e ouvir histórias envolve vários níveis, de emoção e participação que pode ser individual e coletivo. Contar história não é somente prazeroso e significativo para as crianças, em qualquer fase do ciclo da vida, a história apresenta o significado diferente.

Com este trabalho procurou-se desenvolver em estudantes do curso de pedagogia, a consciência que para ensinar, não é necessário nada mais que a criatividade e que através dela, é possível não só transmitir como aprender conceitos como sustentabilidade, tão em voga em nossos dias. Tentou mostrar também que a partir da metodologia adotada, é possível trabalhar questões práticas como desenvolvimento de habilidades motoras, pensamento crítico e a própria criatividade, mesmo cercado pela realidade tecnológica do século XXI.

Este trabalho assumiu a característica de um experimento de campo, como tal, pode ser classificado como um estudo qualitativo exploratório, onde os aspectos estudados foram estimulados e os resultados observados durante a realização de uma oficina direcionada à alunos do curso de pedagogia.

A oficina "A arte de contar histórias", foi um projeto destinado a desenvolver nos alunos do curso de pedagogia de uma universidade da capital a consciência ecológica e a importância da criatividade como ferramenta de trabalho do professor, principalmente, daqueles que trabalham ou trabalharão com as séries iniciais do ensino fundamental.

Na oficina, durante sua realização foram usados diversos recursos para demonstrar aos alunos como poderiam usar materiais recicláveis e sucatas de forma criativa em suas aulas, um dos que mais chamou a atenção dos participantes foi a máquina de fazer bolhas construída com garrafa PET. Essa máquina consiste do gargalo de uma garrafa PET cortado em forma de cata-vento com furos raiados nas hélices para captar o sabão que está em um recipiente em forma de cocho, construído vedando-se a boca de uma garrafa PET com uma tampa e cortando-a longitudinalmente como se fosse um cocho,



onde se coloca a mistura de água e sabão que produzirão as bolhas, usa-se ainda uma rolha de cortiça e um arame grosso ou palito de churrasco para fazer o eixo giratório da hélice, depois acopla-se todas essas peças a um ventilador, que faz a hélice girar soprando as bolhas ao mesmo tempo que capta a mistura de água e sabão.

Para dar início aos trabalhos, começamos com a dinâmica do chapéu para que os participantes pudessem se apresentar e ao mesmo tempo fazer um quebra gelo, seguindo esse desenvolvimento discutimos sobre o tema a ser abordado e sua importância para a formação de professores.

Criou-se um ambiente propício para que a história fosse contada. A máquina de fazer bolhas de sabão estava ligada e as bolhas iam caindo sobre a professora que estava sentada na escada contando a estória mostrando os personagens que ia retirando do baú. Os personagens e objetos foram vários.

Em seguida passamos a explicar como transcorreria a oficina e quais atividades seriam desenvolvidas e com que finalidade.

Assim, os alunos foram informados que seriam divididos em grupos os quais receberiam a tarefa de contar uma estória que seria sorteada aleatoriamente para eles, com isso não só despertamos sua curiosidade e atenção, como pudemos observar seu comportamento e interesse no que estávamos apresentando.

O trabalho começou realmente, quando após formados os grupos, explicitou-se como deveriam proceder e quais materiais teriam a disposição para elaborar como contariam a estória que lhes foi destinada.

As sucatas foram distribuídas aos grupos, observou-se que os componentes dos grupos também trouxeram alguns materiais recicláveis.

Uma das tarefas dos grupos consistia em construir personagens, objetos que seriam utilizados na apresentação a partir de sucatas e materiais recicláveis, para tornar a narração mais interessante e atrativa quando essas estórias fossem encenadas.

O desenvolvimento do trabalho transcorreu da seguinte forma: foi feita a divisão dos grupos o sorteio das histórias e a orientação sobre a proposta de trabalho.

Os grupos foram realizando a confecção dos objetos que a história necessitava, utilizando os mais diversos materiais como: lã, caixa de leite, garrafa Pet, tampinhas de refrigerante, caixa de fósforo, pote de sorvete.

Após a formação de cada grupo houve um momento de discussão de como iriam ser desenvolvidos os trabalhos, e organizando a sequência das etapas a serem desenvolvidas deram início ao trabalho proposto.

Verificou-se que os participantes perceberam que o livro não é o único meio de contar estórias mas que podem utilizar outras técnicas. Como a utilização de sucatas.

Durante todo o tempo os participantes foram incentivados a trocar idéias intra e intergrupos, bem como fazer o intercâmbio de materiais e ferramentas. Com isso, foi possível trabalhar não só o espírito de equipe e a socialização dos alunos, como despertá-los para a consciência ecológica.



Nesse processo, os participantes foram motivados a pensar, criar e produzir usando sucata e material reciclável. Pois, a proposta da oficina era ser criativa, lúdica e provocadora de idéias que estimulassem o indivíduo a refletir sobre si, sua responsabilidade e papel como professor, educador e agente transformador da realidade.

Após os alunos terem confeccionado o material: bonecos e cenários que usariam para contar a história que lhe fora designada, foi feita a apresentação individual dos trabalhos por cada grupo com o auxílio das marionetes e do uso da máquina de fazer bolhas de sabão.

A avaliação da apresentação das equipes levaram em conta sua evolução durante todo o processo produção, planejamento, depuração, ensaio e apresentação, bem como a qualidade das relações inter e intrapessoal desenvolvidas durante o desenvolvimento do trabalho.

Como resultado dessa oficina, verificou que quando os indivíduos quando estimulados a criatividade e desafiados a lidar com a dificuldade da ausência de recursos, não só participam com grande interesse, mas se envolvem mais profundamente nas tarefas quando da busca por soluções.

Também foi percebido que ao estimular o uso de materiais alternativos, provocou-se a discussão sobre o meio ambiente fazendo emergir a consciência ecologia, com isso atingiu-se os principais objetivos da oficina que eram como foi dito anteriormente, despertar a consciência ecológica e estimular o uso da criatividade nos alunos. Tais resultados nos satisfizeram por que indicaram que a metodologia usada, não só funciona, como se adequa perfeitamente ao ambiente de sala de aula e pode ser desenvolvido em forma de treinamento em qualquer instituição voltada a educação para treinar profissionais do corpo docente.

Verificou-se que por meio de sucatas pode ser contadas as histórias, que desperta a atenção por ser de material reciclável e diferentes dos que conhecemos.

Os participantes demonstraram muito interesse pois poderiam criar o seu próprio material e utiliza-os com os seus alunos. Foi observado participantes de um grupo interessando no material de outro grupo, onde puderam trocar idéias e informações fizeram o registro escrevendo e fotografando os detalhes de como foi confeccionado o personagem e os objetos do grupo .



PLANEJAMENTO PARA INSERÇÃO DA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA

Patrícia Sândalo Pereira¹⁷⁵
Kely Fabricia Pereira Nogueira¹⁷⁶

RESUMO

Este artigo tem por finalidade apresentar um recorte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, em nível de mestrado, na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), cujo objeto de estudo foi a prática como componente curricular (PCC). O objetivo principal foi analisar como as práticas entendidas como componentes curriculares estão distribuídas nas estruturas curriculares dos Projetos Pedagógicos e sendo desenvolvidas nas disciplinas dos cursos de Licenciatura em Matemática. Adotamos a abordagem qualitativa de pesquisa e utilizamos como instrumentos para coleta de dados, a análise documental e entrevistas. Utilizamos como ferramenta analítica a análise textual discursiva. Os sujeitos da pesquisa foram professoras de Matemática do curso de Licenciatura em Matemática da UNESP – Presidente Prudente. Foi possível percebermos que a instituição deu indícios do ato de planejar, pois ousou ao fazer uma proposta de se trabalhar via projetos articuladores, estimulou uma postura reflexiva, questionadora e de trabalho coletivo no ambiente escolar, propiciado pela inserção e implementação da PCC, acreditando na possibilidade de mudança da realidade, percebendo a necessidade da mediação teórico-metodológica, vislumbrando, assim, a viabilidade de realizar a ação. Portanto, como resultado alcançado foi possível verificar a importância da integração entre os professores no processo do planejamento e da construção do projeto pedagógico do curso visando à inserção das horas de Prática como Componente Curricular, a partir das Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002.

Palavras-chave: Formação Inicial. Planejamento. Prática como Componente Curricular.

ABSTRACT

¹⁷⁵ Doutora em Educação Matemática pela UNESP – Rio Claro/SP. Líder do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. E-mail: patricia.pereira@ufms.br

¹⁷⁶ Mestre em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS, Campo Grande – MS. Membro do grupo de pesquisa FORMEM – Formação e Educação Matemática. Professora da Rede Municipal de Ensino. Técnica do Conselho Municipal de Educação. E-mail: kelyn230@gmail.com



This article aims to show a snippet of the research program developed in Graduate in Mathematics Education, master's degree level, at the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS), whose object of study was the practice as a curriculum component (PCC). The main objective was to analyze how the practices understood as curriculum components are distributed in the curricular structures of the pedagogical projects and how they are being developed in the disciplines of the courses in Mathematics. We adopted the qualitative research approach and used, as tools for the data collection, documental analysis and interviews. We use, as an analytical tool, the textual analysis discursive. The research subjects were Mathematics teacher's Bachelor's Degree in Mathematics of UNESP - Presidente Prudente. It was possible to notice that the institution gave evidence of the planning act, because he dared to make a proposal to work by articulators projects, stimulated a reflective stance, questioning and collective work in the school environment, caused by insertion and implementation of PCC, believing in the possibility of changing reality, realizing the need of a theoretical and methodological mediation, seeing thus the feasibility of doing the action. Therefore, as a result achieved was possible to verify the importance of integration among teachers in the process of the planning and of the construction of the course's pedagogical project aiming the insertion of the Practice such as hours of Curriculum Component, from the Resolutions CNE/CP 1/2002 and CNE/CP 2/2002.

Keywords: Initial Training. Planning. Practice as a Curricular Component.



PESQUISAS EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: apresentando projetos em andamento

Patrícia Sandalo Pereira

patricia.pereira@ufms.br

Edinalva da Cruz Teixeira Sakai

edisakai@hotmail.com

Juliana Ferreira de Sousa Pardim

Juliana05sousa@gmail.com

Rogers Barros de Paula

rogers.paula@ufms.br

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
Campo Grande – MS
CNPq e Capes

Palavras-chave: Educação Matemática. Formação Inicial de Professores. Formação Continuada de Professores.

Introdução

Nas últimas décadas, várias pesquisas foram realizadas sobre formação inicial e continuada de professores, problematizando diversos aspectos da formação. O interesse sobre a formação de professores tem sido o foco de intensas discussões políticas-educacionais em encontros, seminários e fóruns. Desse modo, a pesquisa sobre o tema tem trazido sempre novos elementos que conduzem a reflexões no processo de formação de professores.

Neste artigo iremos apresentar dois projetos, são eles: 1) Estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores produzidas nos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste no Brasil, a partir de 2005 e 2) **Trabalho colaborativo com professores que ensinam Matemática na Educação Básica em escolas públicas das regiões Nordeste e Centro-Oeste.**

Os projetos estão sendo desenvolvidos pelos membros do grupo de pesquisa FORMEM - Formação e Educação Matemática, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

O primeiro projeto foi aprovado no Edital MCTI/CNPq/MEC/CAPES Nº 07/2011 e teve seu início em dezembro de 2011 e tem por como objetivo mapear as pesquisas em Educação Matemática que estão sendo produzidas nos Programas de Pós-Graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil e analisar as que tratam sobre Formação de Professores. Envolve a participação de pesquisadores e mestrandos de três Programas de Pós-Graduação brasileiros: Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática



da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEduMat – UFMS), Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Como referencial teórico nos apoiamos em alguns autores que apontam toda a problemática que justificou a elaboração do projeto, dentre eles, podemos citar Gatti (2001), Severino (2006), Gohn (2005) e Kilpatrick (1995).

Atreladas a este projeto estão sendo desenvolvidas duas dissertações de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS. A primeira, sob o título: **“A Formação Inicial de Professores de Matemática: um panorama das teses e dissertações defendidas na região Centro-Oeste no período de 2005 a 2012”**, que tem como objetivo realizar um mapeamento e análise das pesquisas que tratam sobre a formação inicial de professores de Matemática, que estão sendo produzidas nos programas de pós-graduação da região Centro-Oeste no período de 2005 a 2012.

A segunda intitulada **“Um panorama das pesquisas sobre as Práticas de Estágio Supervisionado de Matemática nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil”** cujo objetivo é mapear as pesquisas em Educação Matemática voltadas para a Formação Inicial de Professores de Matemática, em particular, as que versam sobre Estágio Supervisionado nos cursos de Licenciatura em Matemática, produzidas nos Programas de Pós-Graduação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, no período de 2005 a 2012.

Com vista à formação continuada do professor que ensina Matemática para a Educação Básica, o segundo projeto foi aprovado no Edital 049/2012/CAPES/INEP vinculado do Programa Observatório da Educação e tem como objetivo propiciar, por meio de práticas colaborativas, a reflexão desses professores acerca do trabalho didático/pedagógico e desencadear ações educativas voltadas para a sala de aula.

Para tanto, consideramos relevante investigar as relações entre o desempenho escolar dos alunos, representado pelos dados do INEP, e a prática docente dos professores que atuam na Educação Básica. A presente proposta apresenta-se como projeto em rede. Nesse sentido, contará com três Instituições: UFMS (Campo Grande e Corumbá); UEPB (Campina Grande) e UFAL (Maceió). Serão utilizados os bancos de dados do INEP (IDEB, Censo Escolar, SAEB e Prova Brasil) e cada Núcleo terá a participação de professores da Educação Superior, estudantes da graduação, professores, supervisores e/ou coordenadores da Educação Básica, mestrandos e/ou doutorandos, constituindo-se desse modo em um grupo colaborativo.

Como referencial teórico neste projeto, podemos citar Boavida e Ponte (2002), Costa e Lins (2010), Fiorentini (2004) e Ibiapina (2008).

Atrelada a esse projeto está sendo desenvolvida uma dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da UFMS, intitulada



A formação continuada de professores de Matemática por meio de práticas colaborativas.

Portanto, o objetivo deste artigo é apresentar os projetos financiados pela Capes e CNPq, bem como alguns resultados alcançados até o momento.

Metodologia

Este trabalho caracteriza-se dentro de uma abordagem qualitativa de pesquisa devido a seus objetivos e objetos de investigação. Segundo Denzin e Lincoln (1994, apud ESTEBAN, 2010 p. 125) a pesquisa qualitativa constitui um conjunto de práticas interpretativas de pesquisas que não privilegia uma metodologia sobre a outra. Bogdan & Biklen (1994), apontam algumas características básicas de uma investigação qualitativa, como: a íntima relação do pesquisador com o pesquisado, um maior interesse no processo, a descrição dos dados tendo como foco o particular, buscando um maior nível de profundidade da compreensão deles, entre outras.

Nossa intenção, neste momento é apresentar as pesquisas que estão sendo desenvolvidas dentro de dois projetos anteriormente citados. Portanto, é importante salientar que os procedimentos metodológicos se diferem devido aos objetos e objetivos de pesquisa de cada projeto em particular.

Projeto I - Neste projeto, ao realizar um mapeamento da pesquisa acadêmica em Educação Matemática com foco na formação de professores nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, produzidas a partir de 2005, optou-se pelo estado da arte, principalmente por trazer aspectos/elementos que retratem o estado atual desse conhecimento específico, permitindo reconhecer as proximidades e singularidades deste tema em particular, neste período de tempo. Ferreira (2002, p. 258) compreende o estado da arte como uma “metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar”.

Para tanto, pretende-se, desenvolver, as seguintes etapas

- (1) Realizar um levantamento dos Programas de Pós-Graduação (PPG's) das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste;
- (2) Fazer uma análise documental das dissertações e teses voltadas a Formação de Professores de Matemática produzidas pelos PPG's;
- (3) Construir o estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores nas escolas e nos cursos de Licenciatura em Matemática.

O levantamento inicial dos PPG's dar-se-á pela base do Portal da Capes. Tendo identificado tais programas, o critério de seleção das teses e dissertações se dará pela busca de palavras-chave, relativas à formação de professores de matemática, tais como: *formação de professores de matemática, formação inicial, formação continuada, docência*, entre outros.

O processo de coleta de dados será desenvolvido com a seleção das teses e dissertações, para posterior análise documental oriundas dos Programas de Pós-Graduação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste que tratam da



Formação de Professores. Essa análise documental das dissertações e teses permitirá identificar: (i) propostas que se configuram como formação inicial ou continuada ou (ii) propostas que tratam da Formação de Professores nas escolas e nos cursos de Licenciatura em Matemática.

O estado da arte, considerada por Melo (2006, p. 61) como uma possível modalidade de pesquisa pode ser interpretada e adotada por outros pesquisadores de acordo com sua questão investigativa. No caso, a intenção aqui não seria apenas uma revisão de estudos anteriores, mas busca, sobretudo, identificar as convergências e divergências, as relações e arbitrariedades, as aproximações e contrariedades existentes nas pesquisas e apresentam indícios e compreensões do conhecimento a partir de estudos acadêmicos, como teses e dissertações (idem, p.62).

Pela grande amplitude de materiais disponibilizados e pela variedade de possibilidades de análise a partir dos dados obtidos (dissertações e teses) vislumbramos a possibilidade de realização de dissertações de mestrado nas instituições envolvidas.

Projeto II - O desenvolvimento do segundo projeto, ligado ao Programa Observatório da Educação, ocorrerá em duas etapas de forma concomitante nos três núcleos: 1ª) Pesquisa sobre aspectos relacionados ao ensino da Matemática na Educação Básica nas cidades de Campo Grande, Corumbá, Campina Grande e Maceió. Serão utilizados os bancos de dados do INEP bem como aplicada uma pesquisa junto a professores, coordenadores e/ou supervisores e gestores de escolas públicas das cidades citadas. A coleta desses dados estará a investigar e analisar o desempenho dos alunos nas avaliações em Matemática a partir da proposta curricular e do trabalho docente. Estão previstas ações específicas para a definição dos critérios, validação e aplicação da coleta de dados. 2ª) Pesquisa Colaborativa na qual serão organizados grupos colaborativos em escolas públicas envolvendo professores, supervisores e/ ou coordenadores pedagógicos; alunos da graduação e da pós-graduação e professores universitários. A definição das escolas atenderá basicamente o critério de importância do compartilhamento de conhecimentos e experiências. Assim, esses grupos contarão com escolas que apresentam diferentes índices de desenvolvimento (IDEB).

Alguns Resultados

Do primeiro projeto, considerando que o objeto de nossa investigação são as pesquisas em Educação Matemática, realizamos um levantamento dos Programas de Pós-Graduação - PPGs, que se inserem dentro das duas áreas da Capes: Educação e Ensino. Assim, nas três regiões de nosso interesse, N, NE e CO encontramos 73 PPGs, sendo 51 cursos na área de Educação e 22 na área de Ensino.

Das produções constatamos que, no período de 2005-2011, foram defendidos 268 trabalhos voltados para a formação inicial de professores de Matemática. Destes trabalhos, 94 pertencem as três regiões, representando 35% desta



produção. Na dissertação envolvendo Formação Inicial de Professores de Matemática na região Centro-Oeste foram selecionadas 29 pesquisas. Já, na dissertação envolvendo Estágio Supervisionado em Matemática, quando filtramos as pesquisas obtemos um total de 30 trabalhos, sendo que apenas 7 são provenientes das três regiões de nosso interesse.

Do segundo projeto – Ainda não podemos apresentar resultados significativos, pois este se encontra em fase inicial.

Considerações finais

A pesquisa que vem sendo realizada no primeiro projeto tem como meta contribuir para a implementação de novas políticas públicas e a divulgação do estado da arte das pesquisas em Educação Matemática que tratam da Formação de Professores. Por meio da construção de um estado da arte das pesquisas voltadas à formação de professores, ofereceremos uma visão das especificidades e particularidades desses trabalhos, bem como um olhar abrangente das produções que vem sendo desenvolvidas na formação inicial e continuada de professores de Matemática das três regiões do Brasil. Esperamos que, no final da pesquisa, proporcionemos, por intermédio da análise dos referidos documentos e das entrevistas, subsídios para uma discussão nacional sobre a produção relativa à Formação de Professores nas diferentes regiões, destacando, especificamente, a contribuição das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país, debatendo-as em fóruns específicos sobre o tema e eventos ligados à área da Educação Matemática, podendo tais dados, além disso, subsidiar pesquisas posteriores.

Já, com o desenvolvimento do segundo projeto objetivamos ampliar a produção de conhecimentos no campo educacional que possam subsidiar o desenvolvimento de ações escolares voltadas a Educação Matemática, visando melhorias do ensino e da aprendizagem matemática.



**A FORMAÇÃO DE EDUCADORE(A)S PARA O ENSINO DE FOLCLORE
INFANTIL: um estudo preliminar à luz das teorizações de Florestan
Fernandes.**

Nattany Ribeiro Morais¹⁷⁷,
Rosane Michelli de Castro,
Marcelo Augusto Totti.
Faculdade de Filosofia e Ciências – Unesp/Marília. FAPESP.

RESUMO

O presente trabalho é resultante das atividades do projeto de pesquisa, em desenvolvimento, o qual decorre da nossa crença de que o homem possui necessidades orgânicas, biológicas, fisiológicas, mas o modo como o homem satisfaz essas necessidades depende da cultura e da herança ao qual está inserido. Sendo assim, o homem necessita aprender as habilidades que poderá desenvolver, pois ele não nasce com essas habilidades, personalidade e inteligência pronta, é o que difere do animal, que nasce com instinto e habilidades pré-determinadas. Já para o ser humano é necessário que lhe sejam dadas condições, sobretudo em processos educativos, que lhe sejam apresentados aspectos da sua cultura, para que possa haver um processo de apropriação. Nesse sentido, mediante os procedimentos da pesquisa bibliográfica e da “análise dos aspectos da configuração textual”, buscamos centrar atenção em aspectos sobre o folclore infantil, à luz das teorizações de Florestan Fernandes.

Palavras-chave: Formação de professores. Folclore infantil. Florestan Fernandes.

¹⁷⁷ Nattany_ribeiro@hotmail.com



TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: educação e a formação contínua do professor na era digital¹⁷⁸

José Anderson Santos Cruz¹⁷⁹

RESUMO

A informação, o uso das TIC's e novas teorias em tempo real fazem-se a necessidade da especialização e a interação entre docentes com a era digital, e suas tecnologias. Com pesquisas bibliográficas e uma abordagem sobre competências, tecnologias, educação, e formação contínua do professor na era digital, torna-se o objeto de estudo e a pretensão é apresentar a necessidade do docente para sua formação contínua na era digital.

Palavras-Chaves: Era digital; Formação Contínua; Educação Assistida.

ABSTRACT

The information, the use of ICT's and new theories in real time are the need for specialization and interaction between teachers with the digital era, and their technologies. With bibliographic research and an approach to skills, technologies, education and continuous training of the teacher in the digital age, becomes the object of study and the pretension is to present the need for the teacher to his education continues in the digital age.

Keywords: digital age; Training Continues; Assisted Education.

¹⁷⁸ Artigo apresentado no IV congresso Brasileiro de Educação baseado na disciplina Tecnologia da Informação e Comunicação e Inovação, sendo direcionado para a Educação Assistida e na formação continuada dos profissionais, em especial aos professores do ensino superior.

¹⁷⁹ Consultor em Administração de Marketing, Consultor em Comunicação, Palestrante e Personal Hair Stylist, Membro do Intercom. Pesquisador em Comunicação, Tecnologia e Educação. Mestrando em TV Digital: Informação e Conhecimento do Programa de Pós-graduação, pela UNESP de Bauru/SP. Especialista em Didática do Ensino superior; Antropologia e Gestão Estratégica de Negócios. E-mail: andersoncruz@andersoncruz.com.br.



A PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E CIENTÍFICO: uma experiência na formação de professores

Aline Pereira Lima

professora-alinelima@hotmail.com

UNESPAR- FECILCAM, Departamento de Pedagogia, Paraná.

Fabiane Freire França

prof.fabianefreire@gmail.com

UNESPAR- FECILCAM, Departamento de Pedagogia, Paraná.

Ed Carlos da Silva

ed1avlis@yahoo.com.br

SEED- Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão, Paraná.

Joseval Basilio Pelisser

jbpelisser@hotmail.com

SEED- Colégio Estadual Prof. Ivone S. Castanharo

Palavras chave: Educação. Pesquisa. Formação de professores.

Introdução e objetivos

Em sentido amplo, o ato de pesquisar pode ser considerado como atividade humana de questionamento, busca e investigação em que se almeja conhecer algo. Entretanto, para ser considerada científica a pesquisa requer certa formalização, sistematização e lógica. Diante das exigências formais colocadas à pesquisa científica, muitos professores tendem a acreditar que não fazem ou não podem realizar pesquisas dessa natureza. Tendem a acreditar que o processo de produção científica está sempre cercado de ritos especiais e de uma sofisticação instrumental cujo acesso é reservado a um pequeno grupo de “iluminados”.

Sob essa crença separa-se o pesquisador, aquele que se dedica exclusivamente as atividades investigativas e que possui um preparo instrumental próprio, e o professor, que simplesmente ministra aulas, reproduz o conhecimento inventado e reinventado por outrem. Em outras palavras, separa-se radicalmente ensino e pesquisa. A dicotomia aí instalada evolui facilmente para cisão entre teoria e prática “o pesquisador descobre, pensa, sistematiza, conhece. Cabe a outras figuras, sobretudo a ‘decisores’ assumir a intervenção na realidade” (DEMO, 2006, p. 13).

Contrariando essa lógica entendemos que “quem ensina carece pesquisar; quem pesquisa carece ensinar. Professor que apenas ensina jamais o foi. Pesquisador que só pesquisa é elitista explorador, privilegiado e acomodado” (DEMO, 2006, p. 14). Logo, é preciso deixar de encarar a pesquisa como atividade imersa em sofisticações operáveis apenas por “castas superiores e raras” que estariam na universidade e introduzi-la como prática também na escola básica.



Defendemos, portanto, que a pesquisa científica ultrapasse os muros da academia e supere as barreiras colocadas pela sofisticação instrumental, pois “pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário a toda proposta emancipatória” (DEMO, 2006, p.10).

Não estamos com isso negando a formação sofisticada do pesquisador, ou o rigor metodológico da pesquisa. “[...] Fazem bem as exigências específicas de tratamento empírico da realidade, tomando-se como aceitável aquilo que tem comprovação factual” (DEMO, 2006, p. 12-13). Estamos apenas advogando libertar a pesquisa científica do exclusivismo sofisticado, o que não quer dizer levá-la ao oposto da banalização cotidiana.

Nessa perspectiva, a pesquisa não pode ser vista como ato isolado, intermitente, especial, mas como atividade processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que nos são impostos pela natureza e sociedade. Logo, a pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como, nas palavras de Demo (2006), princípio educativo.

Presente em todo trajeto educativo a pesquisa reveste-se de um caráter eminentemente emancipatório, político e pode lograr consideráveis resultados, dentre eles a melhoria na qualidade da educação.

Compartilhando os pressupostos apresentados, o Núcleo Regional de Educação de Campo Mourão-PR (NRE) tem buscado desenvolver práticas de pesquisa nas escolas estaduais sob sua jurisdição, envolvendo tanto professores como alunos dessas escolas. Atualmente possui, em parceria com a Faculdade de Ciências e Letras de Campo Mourão (UNESPAR- FECILCAM) e com financiamento do CNPQ e da Fundação Araucária, alunos do Ensino Médio inscritos em Programas de Iniciação Científica Júnior.

Interessado em envolver mais significativamente os professores em projetos de pesquisa e torná-los produtores de conhecimento mais uma parceria entre esta instituição e universidade se deu. Iniciamos em 2012 o projeto de pesquisa/extensão intitulado “A pesquisa como princípio educativo e científico na educação básica” cujo objetivo é, por meio de uma ação de formação continuada com professores, desmistificar a pesquisa como processo cercado de ritos especiais e de uma sofisticação instrumental cujo acesso é reservado apenas ao ambiente acadêmico. Com isso, pretendemos fomentar a discussão e a implementação de atividades de pesquisa pelos professores na educação básica.

É a experiência desse projeto de formação continuada que apresentamos neste resumo expandido. Objetivamos, a partir da experiência vivida por nós em 2012, relatar, problematizar e avaliar o desenvolvimento das ações de formação.

Metodologia

Parece ser consensual que a formação continuada de professores é algo extremamente necessário no atual contexto educacional, haja vista que nenhuma formação inicial, mesmo a oferecida em nível superior, é suficiente



para o desenvolvimento pleno do profissional (CANDAU, 2001). Nessa perspectiva, é que foram pensados momentos de formação de professores que valorizassem a prática docente cotidiana e o conhecimento gerado e sistematizado pelos sujeitos articulando teoria e prática na formação e na (re) significação do conhecimento profissional do professor.

Tomando como parâmetro a argumentação de Costa (2002), as condições, características e desenvolvimento desta ação parece situá-la mais adequadamente como uma pesquisa-ação participativa. Esta se constitui uma das características relevantes da metodologia, pois prevê uma estreita convivência entre os pesquisadores, as/os professores/as e seus alunos da educação básica.

Os momentos de formação foram organizados em um projeto de extensão de oitenta horas divididos em dois momentos de quarenta horas. No primeiro período foram previstas vinte horas presenciais e outras vinte não presenciais. Os encontros presenciais, que ocorreram semanalmente com duas horas de duração, foram dedicados à discussão e problematização de temas pré-selecionados, enquanto os momentos não presenciais foram destinados à leitura de textos e atividades complementares.

Os temas previamente selecionados assim o foram mediante o diálogo entre professores interessados na formação, um diretor de escola interessado que a formação se desse em sua escola de atuação, um representante do Núcleo Regional de Educação (NRE) e duas professoras da Universidade Estadual do Paraná campus de Campo Mourão. Os temas acordados inicialmente foram: o que é pesquisa, a pesquisa como princípio educativo e científico, modalidades de pesquisa, o planejamento, desenvolvimento e divulgação da pesquisa e a escrita científica. Neste processo, os professores seriam convidados a (re) pensarem suas práticas e alternativas sobre o que consideram como pesquisa.

A partir das discussões sobre as temáticas postas antevimos ainda, a realização de colóquios com alunos da graduação que vem desenvolvendo pesquisas da iniciação científica.

Para o segundo momento do projeto previmos momentos presenciais de orientação e acompanhamento de projetos de pesquisas com temas específicos escolhidos pelos próprios professores. Com o acompanhamento e orientações supomos que as questões tratadas inicialmente no primeiro momento pudessem ser retomadas e aprofundadas no intuito que posteriormente os professores da escola pudessem orientar seus alunos em projetos de pesquisas específicos de suas disciplinas.

Por ser um projeto a nosso ver ainda piloto selecionamos apenas uma escola estadual em Campo Mourão-PR que já vinha manifestando interesse na dita educação científica para que a partir da experiência do projeto pudessemos ampliar os espaços de formação. Tivemos inicialmente nessa escola a inscrição de vinte e dois professores de diferentes áreas do conhecimento, e pedagogos que serão certificados pela participação.

São os resultados dessa experiência que discutiremos a seguir.



Discussão e considerações finais

De modo geral, podemos avaliar as ações desenvolvidas no projeto de extensão como significativas, pois está de certa forma promovendo a educação científica, ou seja, um processo de formação que visa à compreensão dos caminhos percorridos pela ciência em sua produção, dos riscos e controvérsias envolvidos nesses processos, do momento histórico em que acontecem, das influências e interesses de determinados grupos sociais. Essa forma de educação é vista hoje em todos os níveis e sem discriminação, como um requisito fundamental para a democracia. “Igualdade no acesso à ciência não é somente uma exigência social e ética: é uma necessidade para realização plena do potencial intelectual do homem” (ZANCAN, 2000, p. 7).

De maneira específica temos alguns pontos a tratar. O primeiro deles é referente à dinâmica que envolve os processos de formação. Quando se elabora ou se pensa em um curso de formação continuada, grupo de estudo, espaço de discussão, etc., há sempre uma estrutura programática pensada. No entanto essa estrutura vai ganhando contornos mais reais e próximos aos interesses dos participantes quando se parte do princípio que a realidade é dinâmica e está em constante transformação. Por estarmos dispostos a aprender novos caminhos investigativos que exercitem a “criatividade” de interrogar o que parece inquestionável deixamos que a estrutura programática fosse sendo revista e nos desprendemos de uma sequência linear e fixa.

A respeito disso, destacamos que um de nossos interesses, mesmo que indireto, era que os professores desenvolver suas aulas o princípio educativo da pesquisa (DEMO, 2006) e que vissem no ato de ensinar a inerência do ato de pesquisar. No entanto, pareceu muito mais latente entre os professores o desejo de aprender a formalidade da pesquisa científica para que futuramente possam ingressar em cursos de mestrado/doutorado. Acabamos por atender os desejos manifestos fazendo de nossa motivação inicial algo paralelo.

Vale destacar também que as discussões durante os encontros foram alargando-se de modo a extrapolar o espaço de tempo previsto para cada tema. Com isso, tínhamos duas opções, cumprir o cronograma, abordando as discussões e dúvidas que vinham emergindo ou atendê-las de modo a descumprir o cronograma. Optamos pela segunda opção. Com isso, conseguimos em 2012 terminar apenas o primeiro momento referente às 40 horas. Iniciamos neste ano de 2013 as atividades previstas para o segundo momento.

Mesmo assim, resta-nos a satisfação de termos conduzidos as ações de formação buscando, como sugere Fischer (2002), colocar em suspenso certezas e modos de pensar estabelecidos e até cristalizados partindo para uma ação problematizadora, dialógica e curiosa em que se abre mão de verdades estabelecidas e se pensa sob outras perspectivas, interrogando não apenas o senso comum, mas também o próprio senso acadêmico.



Outro ponto específico a avaliar é a positividade nos resultados da formação de professores quando esta acontece com professores realmente interessados e quando a demanda de estudo parte deles. Então, a opção em trabalhar com os professores de uma escola onde havia um grupo que já vinha manifestando o interesse em temas relativos à pesquisa e a educação científica foi acertada.

Havia ali naquela escola um grupo de pelo menos seis professores que requeriam essa formação e que estavam dispostos a realizá-la mesmo que fosse em outro espaço e sem certificação.

É evidente que quando se prevê certificação outros interesses surgem, até porque vivemos um momento em que a competitividade e o produtivismo intelectual e acadêmico “falam muito alto”. Hoje, os sistemas de ensino inclusive costumam promover a elevação funcional de seus professores mediante a comprovação, via certificado, em cursos de formação. Mesmo assim, optamos pelo curso com certificação. A certificação seria obtida mediante menção satisfatória e frequência de no mínimo setenta e cinco por cento.

Houve sim, aqueles professores que no primeiro momento foram movidos pelo desejo de obter certificação, entretanto esses, por iniciativa própria, não permanecem, no momento em que tem que desenvolver pesquisas específicas.

Insistindo na positividade da formação quando esta advém de demandas dos próprios professores é preciso estar atento ao que se propõe como objeto de formação. Muitas vezes somos levados sobreposição de saberes, ou seja, um grupo seleciona o que entende ser importante para o outro grupo. Estamos certos que partindo das necessidades formativas dos próprios professores há muito mais efetividade na ação. Entretanto, para Costa (2002), é preciso estar alerta, porque, mesmo em uma relação de igualdade pesquisador/a-pesquisado/a, “nem todas as vozes que falam em um grupo carregam a mesma legitimidade, segurança e poder para se fazer ouvir e acolher”. O poder e o saber circulam em todas as relações interpessoais e grupais, não estão fixos em um único ponto.

A participação dos professores e alunos de graduação envolvidos com iniciação científica em colóquios com os professores mostra-se uma importante estratégia de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, viabilizando a relação entre universidade e sociedade, priorizando a inserção da dimensão acadêmica da extensão na formação dos estudantes e o engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma relação bidirecional de mútuo desenvolvimento.

Avaliar os resultados efetivos da formação não é tarefa fácil, mas acreditamos que a conduta questionadora desenvolvida pelos professores ao longo do processo de certa forma revela a suspeição das certezas.



**FORMAÇÃO EM SERVIÇO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL
PARA ATUAÇÃO EM ESCOLAS INCLUSIVAS
SERVICE TRAINING OF CHILD EDUCATION TEACHERS FOR WORK IN
INCLUSIVE SCHOOLS**

Relma Urel Carbone Carneiro¹⁸⁰

RESUMO

Este artigo é resultado de um projeto que teve como objetivo geral implementar uma investigação sobre formação de professores articulada a um trabalho na rede de ensino municipal de Araraquara com uma proposta de formação em serviço para os professores da educação infantil com vistas a promover a educação inclusiva. Para realização desse objetivo foi desenvolvido paralelamente um estudo sobre formação de professores e um programa de formação em serviço em uma escola de educação infantil. O programa de formação seguiu uma metodologia de pesquisa colaborativa por meio da técnica de grupo focal. Foi realizado um mapeamento da rede de ensino infantil do município de Araraquara para obtenção de dados sobre os alunos com necessidades educacionais especiais nela existente, bem como, um levantamento das necessidades de formação em serviço com vistas à efetivação de um trabalho inclusivo a partir de um questionário. O programa de formação acontecia quinzenalmente no horário de trabalho pedagógico coletivo e contou com a participação de 05 professoras. Os dados de um ano do desenvolvimento do programa mostraram as dificuldades da ação reflexiva por parte das professoras, uma vez que as mesmas não vivenciam tal prática em outras situações de formação, o que é referendado pela literatura. A proposta do programa é justamente criar esse espaço e contribuir nessa formação.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Formação de professores. Educação infantil.

ABSTRACT

This paper was the result of a project whose general objective was to establish an investigation on the training of teachers combined to a work in the municipal teaching network at the city of Araraquara, with a proposal of service training for child education teachers, aiming to promote the inclusive education. To achieve that goal, a study on teacher training and a program of service training were also conducted in a child education school. The training program followed a collaborative research method by the focal group technique. The child education network of the city of Araraquara was mapped for achievement of

¹⁸⁰ Doutora em Educação Especial pela UFSCAR. Profa. do Departamento de Psicologia da Educação da FCLAR. relmaurel@fclar.unesp.br - Financiamento PROPe e FUNDUNESP



data on the students with special educational needs, as well as a survey of training needs to achieve an inclusive work based on a questionnaire. The training program occurred at every 15 days during the period of collective pedagogical work and included the participation of five teachers. Data on one year of the program demonstrated the difficulties of reflective action by the teachers, since they do not experience this practice in other training situations, which is reported in the literature. The proposal of this program is to create this space and contribute for this training.

Keywords: School inclusion. Teacher training. Child education.



ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA E LETRAMENTO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Samara da Fonseca Rosa Santana
samaraum.f@hotmail.com.

Jacqueline Silva da Silva
jacqueh@univates.br.

Tania Micheline Miorando
tmiorando@gmail.com.

Centro Universitário UNIVATES, Lajeado/RS,

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Letramento. Formação de Professores.

O trabalho ora apresentado refere-se à pesquisa “As representações de uma comunidade escolar sobre alfabetização científica e letramento” e teve por objetivo investigar e compreender as representações referentes à alfabetização científica e letramento em uma comunidade escolar, situada na periferia do município de Lajeado/RS, bem como, aprofundar essas concepções teóricas. Além disto, os alunos do Curso de Pedagogia, nas Avaliações Institucionais, têm apontado para o interesse de uma maior discussão a respeito do tema Alfabetização Científica e Letramento.

A formação de professores há algum tempo tem tido destaque nas discussões sobre educação, fazendo com que questionamentos surjam de como se pode aprimorar a formação docente, aperfeiçoando assim as práticas pedagógicas dos futuros professores em sala de aula. Pensando nessa formação e nas dúvidas frequentes dos alunos graduandos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Universitário Univates/RS teve início a pesquisa.

Antes de discutirmos as concepções sobre Alfabetização e Letramento é importante conhecermos, brevemente, as funções atribuídas à profissão do professor ao longo da história, que demarcaram essa trajetória, uma vez que essas funções caracterizam os modos com que os mesmos trabalham a alfabetização e o letramento.

Hoje somos questionados constantemente sobre o significado de ser professor e qual o papel que ele deveria exercer na prática educativa. Pereira (2000) afirma que não é cabível perguntar “o que é ser professor?” uma vez que a sociedade lhe possibilita infinitos modos de ser.

Diante disso, nos deparamos com escolas que assumem a pedagogia da transmissão e com professores que acreditam ter como função a transmissão de conhecimentos para os alunos; professores que desempenham papel de orientador e preceptor; professores que trabalham dentro de uma relação democrática, baseada no diálogo e na reflexão e a participação, entre outros modos de ser. Esses diferentes modos de ser demarcam o papel



desempenhado pelo professor e que agora, no século XXI, observamos que ele deve ter em mente que a docência vai além de somente dar aulas: que não são apenas executores de decisões alheias, que contam a sua história a partir do lugar do outro, pelo contrário, são cidadãos com autonomia, com habilidades e competências e capacidade de decisão. Os professores começam a escrever a sua própria história, produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar.

Nas sociedades contemporâneas, o trabalho direto com as crianças exige que o professor tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa, portanto, trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento.

Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla do profissional, que deve se tornar, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre a sua prática, debatendo com os seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade, buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Assim, julgamos ser de fundamental importância para o professor a sua formação que lhe auxiliará na reflexão sobre o seu dia a dia junto aos alunos.

Diante do exposto passamos a apresentar o conceito de Letramento atrelado a essa formação. Segundo Tfouni (2002) os diferentes discursos que a sociedade dissemina são fragmentos oriundos da complexidade do universo e do homem. E esse mesmo homem, neste universo, desenvolveu seus conhecimentos, cuja natureza sócio-histórica é denominada por ela de letramento.

Discutir conceitualmente as relações que o letramento exige para estar no vasto campo de formação do professor, abarca vivenciar práticas que o levem a percebê-lo imerso em um mundo letrado. Pois, sentir-se sujeito nesse espaço, o coloca na função de participar e compreender o movimento de levar seus alunos a ampliarem suas vivências em uma sociedade que exige conhecer e letrar-se para aproveitar mais dos espaços de uma sociedade rica em influências culturais.

Para enriquecer a formação inicial ou continuada dos professores, é necessário que os mesmos tenham conhecimento sobre o campo que o familiariza com os estudos históricos e filosóficos, em relação às concepções que circundam os movimentos de alfabetização e letramento. Isso permite que o professor possa adentrar nesta área em suas práticas diárias de sala de aula junto aos seus alunos inserindo nesse contexto crianças, jovens e adultos que vão para a escola em busca de uma certificação para a movimentação social em um mundo letrado.

A própria condição de leitura, nos diferentes cenários em que aparece, seja a leitura da escrita impressa, virtual ou digital, imagética fílmica, fotográfica ou gráfica e a escrita alfabética ou pictórica exige a compreensão social e cultural em que se está vivendo. Passamos a defender com isso, que a leitura e a escrita não se restringem a cuidados orais e ortográficos para esses



processos. Temos a necessidade de aproximar o jovem aprendiz aos diferentes materiais que o aproximem da sociedade letrada e o possibilite conhecer mais do mundo através de diversas formas de leitura, escrita e experimentações.

O acadêmico em formação docente precisa experimentar-se autor de recriações do seu pensar como exercício da função autor (FOUCAULT, 2009). Pensar em si a partir do “movimento de assunção do sujeito por si mesmo, que implica uma prática de entrega, de escuta e de fala ao e com o outro, se processa um movimento, que lhe é inerente, de constituição da autoria enquanto também forma de diálogo” (FISS, 2000, p. 102). Sair da posição de ensinante para aprendente é necessário tanto para o professor quanto para o aluno – nas diversas fases de seus estudos.

A metodologia de trabalho para esta pesquisa foi principalmente baseada por orientações que determinam os estudos que priorizam investigações a partir de um grupo focal com o intento de interagir com quatro professores: um da Educação Infantil e três dos Anos Iniciais, o que possibilitou conhecer e registrar o que tem sido observado ao longo do trabalho.

Em nossa pesquisa observamos através da fala da professora A essa situação, quando se remete às práticas realizadas pelos alunos do curso de Pedagogia na escola: “Eu até falei para elas: vocês vão aprender mais é na prática, vocês vão sentindo necessidade e vão sentindo o porquê de fazerem as coisas, então vocês vão acabar tendo mais facilidade. (Professora A: Registro de grupo focal, novembro de 2012)

Assim, verificamos também, que a grande angústia que nos aflige é que passado mais de duas décadas, o conceito que abarca o letramento ainda é muito discutido na educação, e os índices sobre sua não compreensão na escola e suas consequências, continuam não compreendidos. Temos um grande número de crianças e adolescentes que não fazem a interpretação de textos escritos com autonomia, não apresentando também fluência na leitura.

O relato da professora B desse estudo ilustra essa situação: “Quando eu comecei em Bom Retiro eu tive uma vez uma primeira série que escrevia: Gato: H-A-T-O”. (Professora B: Registro de grupo focal, novembro de 2012)

Na escola em que situamos a pesquisa, os professores também se preocupam em entender o que seja o letramento para seus alunos, ampliando seus estudos em referenciais que lhes possibilitem conhecer mais sobre o processo de aprendizado para que seus alunos possam fazer a leitura do mundo (FREIRE, 2008). Também, procuram levar seus alunos à alfabetização, despertando-os para o interesse em leituras desde os primeiros anos da escolarização, levando-os a folhear livros e, também em níveis de ensino mais adiantados, buscar a compreensão de seus textos. Em outra fala de professor podemos ver essa preocupação: “A gente procura trabalhar bastante assim com histórias, com contação, com poesias e a partir dessas histórias a gente vai trabalhar. “Tu” trabalhas a história, a expressão oral e partir daí vai trabalhando palavras, frases. Eu acho que é bem a questão de trabalhar algo que seja significativo para eles.” (Professora C. Registro de grupo focal,



novembro de 2012). Desse modo, a interação que a pesquisa busca fazer com os professores na Escola é de proporcionar leituras, discussões e estudos que promovam o conhecimento sobre o que seja alfabetização científica e letramento.

Sabemos que as práticas de linguagem nas diferentes esferas sociais produzem, além de uma norma linguística, crenças, comportamentos, valores e tradições subjacentes à projeção de interesses de determinados grupos sociais (BERBERIAN & ANGELIS & MASSI, 2006). Uma leitura tão direta sobre o letramento a que é alcançado aos professores e alunos nas escolas que estão no centro ou na periferia das urbanidades precisa também ser reconhecida e revertida nas escolhas que se passará a fazer para viabilizar os projetos empreendidos.

Professores que não tenham entendimento do que seja o letramento e seu significado, pouco dão atenção em suas aulas a ele. Ratificamos aqui, a necessidade de aprofundamento dos estudos na formação profissional dos professores para alcançarmos assim, uma melhor qualificação.

Não distante, outro conceito passa a figurar entre os quadros de estudo: a alfabetização científica, pela amplitude na compreensão dos fenômenos que nos circundam diariamente. A essa discussão, colocamos o próximo ponto a apresentar.

O conceito de alfabetização científica abarca uma definição mais abrangente, incluindo o entendimento dos conceitos e o grau de compreensão sobre a natureza da ciência e suas dimensões sociais e históricas. A importância dessa discussão emerge num ano em que o Brasil foi novamente submetido a uma avaliação comparativa de estudantes no que se refere à "alfabetização científica", o PISA (Programme for International Student Assessment).

“A *alfabetização científica* pode ser considerada como uma das dimensões para potencializar alternativas que privilegiam uma educação mais comprometida” (Chassot, 2003, p.91). Nesse sentido, é “o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem” (Chassot, 2000, p. 19).

Assim, compreender as representações sobre alfabetização científica e letramento no contexto escolar atual torna-se um campo rico de investigação que só pode ser compreendido nas fronteiras entre realidades sociais, institucionais, culturais e linguísticas complexas e, sobretudo, a partir dos processos históricos e políticos que demarcam a constituição da escola.

Este trabalho, como parte dos estudos de uma pesquisa que envolve conceitos tão fortemente discutidos nos espaços de formação docente, ainda segue, procurando adentrar suas fronteiras para os espaços escolares. Quando o faz, aparece ainda sob certa insegurança dos professores por percorrer novas maneiras de articular o planejamento e os recursos de que dispõe.

Os dados analisados da pesquisa revelam que as representações que os professores vêm apresentando sobre alfabetização e letramento estão se



modificando, saindo do discurso das certezas, levando-os a questionarem-se sobre suas práticas junto às crianças, reestruturando-as a partir de um pensamento mais reflexivo, assim qualificando as ações diárias que realizam em suas práticas docentes. A relevância do estudo está em contribuir para a qualificação dos professores.

Entretanto, são resultados ainda não finalizados da pesquisa que revelam as representações que os professores vêm apresentando sobre alfabetização e letramento e suas práticas. Em decorrência disso, vão qualificando as ações diárias na escola e no fazer docente.

Finalizando, destaca-se que a relevância desse estudo está em contribuir para a qualificação dos professores, atendendo às demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, tendência manifestada na Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) com o propósito de qualificar a educação básica.



ANÁLISES SOBRE LETRAMENTO ACADÊMICO EM UM CURSO SUPERIOR DE FORMAÇÃO DE DOCENTES DE GEOGRAFIA

Bernardino Neves Júnior¹⁸¹

RESUMO

Este trabalho de pesquisa realizado entre 2010 e 2012 é resultado dos estudos realizados sobre as práticas de Letramento Acadêmico em um curso superior de Geografia, localizado na cidade de Barbacena, Minas Gerais. O curso em questão é oferecido numa Instituição de Ensino Superior (IES), integrante do Sistema Federal de Ensino, regida pelas normas do Conselho Nacional de Educação cuja mantenedora é uma Fundação sem fins lucrativos, regida pela iniciativa privada. O curso e seus sujeitos – docente e discentes em questão - estão envolvidos numa formação baseada numa habilitação em licenciatura plena na área de Geografia. O trabalho busca conhecer as práticas de letramento acadêmico que ocorrem no seu cotidiano, cujas metodologias para levantamento das informações foram baseadas em um diário de campo, entrevista com o docente e um levantamento quantitativo sobre leitura. Além disso, o trabalho de pesquisa consiste inicialmente em um estudo teórico, de revisão de literatura sobre os fundamentos do letramento e do letramento acadêmico. Diante do estudo realizado, observa-se que há uma abordagem sobre o letramento escolar e para a escola básica. Porém, para o letramento acadêmico, observa-se que há poucos autores no país que se dedicam a estes estudos. Sobre os dados e informações levantados durante a pesquisa, que foram baseados num questionário sobre as leituras realizadas pelos discentes, no diário de campo e na entrevista com o docente, observamos um cenário de práticas de letramento específicas, cujas características foram embasadas em diversos autores como Street (2009, 2010, 2012), Ribeiro (2004) e outros autores envolvidos com estudos do letramento acadêmico e leitura de mapas. Além disso, o estudo busca indícios e abordagens sobre letramento acadêmico e suas práticas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Formação de Professores e para o curso de Geografia. O estudo contempla também a análise do projeto pedagógico do curso e suas relações e abordagens acerca das práticas de letramento, desejadas neste ambiente acadêmico, delimitado para este estudo. As abordagens sobre leitura e escrita no contexto acadêmico também foram analisadas a partir de alguns estudos técnicos sobre leitura e escrita, encomendados pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”, autarquia que subsidia o Ministério da Educação em suas diversas políticas públicas, incluindo o letramento acadêmico, cuja abordagem é pouco valorizada por estas políticas.

¹⁸¹ Professor Adjunto I – A – Universidade “Presidente Antônio Carlos” – Campus Barbacena, MG. Bacharel e Licenciado em Geografia (UFJF) e Mestre em Educação – Universidade Federal de São João Del Rei. bernardjr@bol.com.br.



Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Nacionais, Formação de Professores, Letramento Acadêmico.

ABSTRACT

This research conducted between 2010 and 2012 is the result of studies on the practices of Academic Literacy in a degree in geography, in the city of Barbacena, Minas Gerais, Brazil. This course is a Higher Education Institution (HEI), a member of the Federal Education, governed by the rules of the National Education Foundation whose sponsor is a nonprofit, governed by private enterprise. The course and its subject - teachers and students in question - are involved in a training based on a degree qualification in full and another based on a bachelor's degree, both in the field of Geography. This context has been defined due to the proximity of the researcher and the context in question. The Paper seeks to know the practices of academic literacy that come in their daily lives, whose methodologies for gathering information were based on a diary, interview with the teacher and a quantitative survey on reading. Moreover, the research is initially a theoretical study, literature review on the fundamentals of literacy and academic literacy. Before this study, we observed that there is an approach to literacy and education for primary school. However, for the academic literacy, it is observed that there are few authors in the country engaged in these studies. About the data and information collected during the survey, which were based on a questionnaire on the reading done by students in the field diary and interview with the teacher, we see a scenario specific literacy practices, whose characteristics were based on several authors as Street (2009, 2010, 2012), Ribeiro (2004) and others involved in studies of academic literacy. Furthermore, the study seeks evidence and approaches to academic literacy and its practices in the National Curriculum Guidelines for Teacher Training courses and the course of Geography. The study also includes analysis of the educational projects of the course and their relationships and approaches about literacy practices, desired this academic environment, defined for this study. Approaches to reading and writing in the academic context were also analyzed from a few technical studies on reading and writing, commissioned by INEP - National Institute for Educational Research "Anísio Teixeira" autarchy which subsidizes the Ministry of Education in its various public policies, including academic literacy, whose approach undervalued by these policies.

Keywords: Academic Literacy, Curriculum Guidelines National, Teacher Education.



TREINAMENTO PROFISSIONAL EM BANCO DE DADOS E INFORMAÇÕES AMBIENTAIS COMO MEIO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

Bernardino Neves Junior¹⁸²
Rosy Mara Oliveira¹⁸³

RESUMO

O Treinamento Profissional pode ser considerado uma ferramenta de formação continuada para docentes e outros profissionais que atuam no ensino. O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pode se converter em instrumentos de formação continuada. O ensino de geografia e meio ambiente para a Escola Básica necessita atualmente de profissionais que saibam utilizar recursos como Internet e sites que apresentam amplo conteúdo no campo das geociências, como por exemplo, o sítio eletrônico do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística e outros, geralmente mantidos por governos (federal, estadual e municipal) e autarquias ligadas ao ensino, disseminação de informações do território, meio ambiente, recursos naturais e da sociedade (mapas temáticos digitalizados e banco de dados e informações – boletins, relatórios, livros digitalizados em PDF). Um importante aspecto observado no contexto da formação de professores é a necessidade de fortalecer a leitura e interpretação de dados, leitura de mapas temáticos, bem como o manejo e aplicação das informações obtidas em pesquisas e levantamentos realizados no ambiente virtual. O objetivo deste trabalho é apresentar o programa de treinamento profissional em banco de dados e informações ambientais, uma atividade de extensão oferecida pelo Grupo de Pesquisa “Gestão Ambiental e Sociedade” da UNIPAC (Universidade “Presidente Antônio Carlos”), Barbacena, MG. Este treinamento é oferecido para capacitar docentes e outros profissionais que atuam no ensino de Geografia, meio ambiente, geografia regional e local e no campo da Gestão Ambiental. Diante disso, uma das finalidades do grupo de pesquisa e do referido programa de treinamento profissional é qualificar docentes, em pesquisa, levantamento de informações em ambiente virtual, leitura e interpretação das respectivas informações obtidas. Além disso, o treinamento busca fortalecer as habilidades de leitura, interpretação e levantamento de informações e dados obtidos em sites públicos como IBGE. O Treinamento tem como resultado a capacitação de docentes e profissionais que atuam na região e a oferta de um programa de extensão universitária, além da organização de banco de dados com

¹⁸²Geógrafo, Especialista em Geografia e Gestão do Território, Mestre em Educação - UFSJ - bernardjr@bol.com.br – Coordenador do Curso de Geografia e Professor Adjunto I-A da UNIPAC Campus Barbacena, MG.

¹⁸³ Especialista em Informática e Educação / UFLA - rosyoliveirasjdr@gmail.com - Professora Assistente I-A Campus Barbacena, MG e Bibliotecária da UNIPAC.



informações ambientais dos municípios da região, aplicados ao ensino na escola básica.

Palavras-chave: Ensino Interdisciplinar. Formação de Professores. Letramento de professores.

ABSTRACT

The Professional Training can be considered a tool for continuing education for teachers and other professionals working in education. The use of Information and Communication Technologies (ICTs) can become instruments of continuing education. The teaching of geography and environment for the Primary School currently need professionals who know how to use Internet resources and sites that have extensive content in the field of geosciences, for example, the electronic site of IBGE (Portuguese acronym) - Brazilian Institute of Geography and Statistics and other usually maintained by governments (federal, state and municipal) authorities and linked to education, dissemination of information planning, environment, natural resources and society (thematic maps and digitized database and information - newsletters, reports, books digitized PDF). An important aspect observed in the context of teacher training is the need to strengthen the reading and interpretation of data, reading of thematic maps, as well as the management and application of information obtained in researches and surveys conducted in the virtual environment. The objective of this paper is to present the program of professional training in database and information environment, an extension activity offered by the Research Group "Environmental Management and Society" of UNIPAC (University "Presidente Antônio Carlos") Barbacena, MG, Brazil. This training is offered to train teachers and other professionals engaged in teaching geography, environment, and local and regional geography in the field of Environmental Management. Therefore, one of the purposes of the research group and the said training program is to train professional teachers, research, gathering information in a virtual environment, reading and interpretation of the information obtained. Furthermore, the training seeks to strengthen the skills of reading, interpreting and collecting information and data from public websites as IBGE. The training has resulted in the training of teachers and professionals working in the region and offer a university extension program, and the organization database with environmental information of the municipalities of the region, applied to teaching in the elementary school.

Keywords: Interdisciplinary Teaching. Teacher Education. Literacy teachers.



RELATÓRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM DIFERENTES LICENCIATURAS

Eliane de Jesus Oliveira
liadejesus1@yahoo.com.br

RESUMO

Neste trabalho, apresentamos uma análise descritiva do gênero textual relatório de estágio supervisionado produzido por professores em formação inicial nas licenciaturas em Geografia, História e Matemática, numa universidade pública brasileira. Como orientação teórica, tomamos como referência as categorias de processo verbal da Linguística Sistêmico Funcional (LSF) e algumas outras categorias gramaticais desenvolvidas na Linguística Textual, também de inspiração na LSF. Pretendemos contribuir com a prática pedagógica realizada na formação inicial de professores, de modo que possamos formar profissionais capazes de realizar reflexões críticas sobre a própria prática docente.

Palavras-chave: letramento, formação de professor, gênero textual.



AVOZ DO PROFESSOR ESPECIALISTA – RESGATANDO A MEMÓRIA E NARRANDO HISTÓRIAS DE VIDA

Elza de Fátima Salazar

elzafsalazar@gmail.com

Selma Veiga Francisco Gomes

selmavfgomes@gmail.com

Palavras-chave: formação de professor.coordenador pedagógico.trajetória formativa

Este trabalho foi desenvolvido levando-se em consideração a trajetória formativa de professores especialistas da Educação Básica – Ensino Fundamental II e Médio de uma escola particular do Grande ABC, em que foi dada voz para que cada um pudesse narrar-se e inventar-se. A preocupação estava em oferecer ao professor especialista uma formação profissional, tendo como base sua trajetória formativa através do resgate de sua memória e também oferecer ao coordenador pedagógico um trabalho que ele possa assegurar ao seu grupo de professores uma formação de estudo-pesquisa, considerando a prática do professor e a sua história de vida, ou seja, dar voz ao professor, para que o mesmo possa refletir como era a sua vida de aluno, como era sua escola, como eram seus professores. O trabalho apoiou-se nas bases teóricas de Marie-Christine Josso (2007). É um olhar para si com fundamento crítico para conseguir responder as questões: Como me tornei o educador que sou hoje? Como elaborei as ideias que tenho sobre a educação? Esse trabalho requer que o professor faça o resgate de sua história pessoal do presente para o passado, é uma linha do tempo ao inverso. Dessa maneira, ele vai compreendendo seu processo formativo e entendendo que o profissional que ele se tornou está intimamente ligado a seu passado, a sua história de vida. A reflexão de si é tão profunda que o exercício de narrar-se e de ouvir o outro contribui para que a confiança fique estabelecida entre o grupo, a ponto de gerar uma conduta autônoma e de transformação em todos os envolvidos. Pois, o exercício de escrever, narrar e ouvir o outro traz mudanças profundas no modo de ser e estar no mundo. Quem participou dessa experiência diz que jamais será o mesmo.

A fim de que o trabalho biográfico realizado em nossas pesquisas não seja confundido e/ou reduzido a uma ação exclusivamente introspectiva, algumas observações sobre nosso cenário de pesquisa-formação permitirão precisar as modalidades de elaboração da história e do trabalho de análise dessas histórias narradas. O dispositivo-cenário parte da ideia de que a compreensão do processo de formação implica um processo de conhecimento ao longo do qual os participantes construirão sua história, a partir de uma série de etapas, alternando trabalho individual e trabalho em grupo. Assim, a reflexão sobre os processos de formação só é produtiva na medida em que os participantes



investem ativamente cada etapa de trabalho neles mesmo, bem como nas interações que o grupo oferece (JOSSO, 2007, p.421). Nóvoa (2005) aponta para uma reflexão de que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. O coordenador pedagógico precisa ser o parceiro mais experiente do professor, necessita ser aquele profissional no qual o professor confie e que lhe permita sentir liberdade para trabalhar junto, atendendo às necessidades existentes. É preciso começar. Parece que todos nós sabemos e até concordamos com o que deve ser o futuro, porém temos dificuldade em percorrer de forma concreta e segura por este caminho. A partir dessa reflexão, demos início a esse especial projeto de formação profissional.

Primeiro encontro – 10/08/2012 - Com Josso, nós qualificamos esse cenário como “pesquisa-formação” porque a atividade de pesquisa contribui para a formação dos participantes no plano das aprendizagens reflexivas e interpretativas, e situa-se em seu percurso de vida como um momento de questionamento retroativo e prospectivo sobre seu projeto de vida e sua demanda de formação atual. Após um período de apresentação do tema da reflexão biográfica, os participantes são convidados a expor ao grupo o interesse que tal reflexão tem para eles, a fim de começarem a formular um projeto de conhecimento. (JOSSO, 2007, p.420, 421). No decorrer do encontro, percebemos um grupo forte, como são todos os dias, entretanto a sensibilidade transpareceu de forma tão atrevida que foi acompanhada pela emoção de uma lágrima escorrida, do olhar buscando o olhar do companheiro ao lado, ou mesmo viajando para dentro de si, em busca do seu próprio eu.

Segundo encontro – 24/08/2012 - Nóvoa (2009) em sua obra “Professores – imagens do futuro presente” cita “Os cinco Ps” e promove uma reflexão acerca da formação de professores: P₁ – Práticas; P₂ – Profissão; P₃ – Pessoa; P₄ – Partilha e P₅ – Público. A importância de se conhecer o trabalho proposto por António Nóvoa se faz necessário e urgente, pois permite que todos os profissionais da educação repensem seu cotidiano, encontrem seu foco no trabalho pedagógico e na formação, valorizando o trabalho da construção da teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Ao sugerir um novo conceito, disposição, pretendo romper com um debate sobre as competências que me parece saturado. Adoto um conceito mais “líquido” e menos “sólido”, que pretende olhar preferencialmente para a ligação entre as dimensões pessoais e profissionais na produção identitária dos professores. Coloco, assim, a tônica numa (pré)disposição que não é natural, mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor (NÓVOA, 2005, p. 29-30). Nosso objetivo tem sido motivá-los e oferecer-lhes subsídios para ajudá-los a fazer seus relatos orais, mas principalmente iniciem os primeiros registros. Os relatos de participação direta das histórias ainda estão nas entrelinhas. Por enquanto foram trazidos fragmentos sobre pessoas que fizeram parte da vida de alguns, parece que o outro na vida deles foi o fio que conduziu à costura dos relatos,



entretanto, não menos relevantes, afinal, nossas histórias são construídas além de nós.

Terceiro encontro - 14/09/2012 - Temos certeza de que ouvir as narrativas será um dos momentos mais marcantes para todos nós, pois o caminho percorrido pelo grupo, com o estudo da Biografia Educativa até o momento, tem fortalecido cada um e estabelecido a confiança necessária para compartilhar suas histórias um com o outro. Josso (2007,p.421) afirma que o mais importante que o próprio narrar é a escuta dos narradores. Ela nos diz ainda que todos os grupos biográficos constataam que a apresentação e a escuta de histórias introduz uma dialética de identificação e de diferenciação que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, conseqüentemente, o questionamento do percurso dos outros. Nóvoa (2005) aponta para uma reflexão de que é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão. E, apesar de soar de modo estranho, trata-se, sim, de afirmar que as propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores e coordenadores pedagógicos sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional. Abrimos para os comentários sobre os textos que embasaram os estudos do dia e, como já imaginávamos surgiram as observações que apontavam dificuldades de entendimento sobre alguns aspectos teóricos. Estavam precisando de ajuda. Imediatamente nos lembramos de Josso ao dizer que temos de ser capazes de acompanhar os outros a “saber esquecer”, pois pode ser extremamente perigoso não saber “desaprender”, e não saber “esquecer”. Esse era o momento de saber esquecer e saber desaprender. Tínhamos que oportunizar uma nova forma de aprender! Diante das dúvidas, sugerimos então a leitura das narrativas que trouxeram sobre si e que certamente encontraríamos a possibilidade de inserções elucidativas que poderiam colaborar para facilitar um novo entendimento. Josso (2007, p. 413) complementa e afirma que este é um trabalho *transformador* de si, ligado à narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam formas e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto. Assim os relatos espontâneos se encerraram e demos início à leitura das histórias, não sem antes lembrar ao grupo que tão ou mais importante que narrar deve ser o saber ouvir, isto é, fazer a escuta. Josso (2007, p.423 e 424) coloca que o conceito de identidade serve para definir as múltiplas dimensões do “Quem sou eu?”, de maneira a situar a si-mesmo e aos outros pelo viés de um sistema de referências numa coletividade e em relação a suas próprias transformações; se, por outro lado, esse conceito é útil para designar as múltiplas maneiras pelas quais a própria idéia de identidade toma forma na vida dos humanos, através de suas pertencas suas solidariedades, suas atividades, seus laços simbólicos ou concretos e seu “ser-no-mundo”; enfim, porque este conceito designa uma problemática que acompanha o



percurso de vida, vivida numa tensão permanente entre as transformações das pressões do coletivo e a evolução dos sonhos, desejos e aspirações individuais. Constatamos de fato que a escuta deve e tem de ser atenta, percebemos em vários momentos que nos encontramos conosco dentro de um eu escondido em nós e que se revela a cada relato, são sonhos, frustrações, alegrias, tristezas, realizações uma mistura de nós nos outros e dos outros em nós. Assim, segundo Josso (2007,p.431): as práticas de reflexão sobre si, que oferecem as histórias de vida escritas centradas sobre a formação, comumente se apresentam como laboratórios de compreensão de nossa aprendizagem do ofício de viver num mundo móvel, globalmente não-dominado e, no entanto, parcialmente dominável na medida das individualidades, que se faz e se desfaz sem cessar e que põe em cheque a crença em uma “identidade adquirida”, em benefício de uma existencialidade sempre em obra, sempre em construção.

Quarto encontro - 28/09/2012 - Fomos ao encontro pensando que já havíamos percorrido metade do caminho planejado, estávamos muito envolvidas neste trabalho que nos permitia participar das histórias de vida de um grupo que conhecíamos e admirávamos e que se tornava cada vez mais íntimo pelas histórias de vida reveladas. O conhecimento que tínhamos desse grupo não era pouco, pois a convivência era diária, íntima, parceira, entretanto, profissional. A rotina e a convivência de muito tempo juntos não significava conhecê-los, hoje, já podemos, até o momento, afirmar que sabemos mais um do outro e também entendemos mais sobre como se tornaram o que são hoje. São relatos maravilhosos revelados através de palavras que se entrelaçam formando histórias, histórias fortes, histórias sensíveis, histórias de liberdade, histórias de superação, histórias de construção, histórias de reconstrução. Confirmamos a teoria em cada relato lido, foram palavras decodificando as atitudes profissionais, revelando as vivências guardadas no coração e preservadas pela memória afetiva. Percorremos juntos, construindo uma história através das histórias e, com ela vamos nos transformando. Fomos amarrando todas as falas no texto de Josso e, à medida que avançávamos nos diálogos, confirmávamos o quanto as histórias de vida transformam e melhoram as nossas próprias. A partir deste momento, passamos às leituras dos momentos charneira, que segundo Josso (1988, p.45), são os momentos em que o sujeito confronta-se consigo mesmo; são os momentos de reorientação da sua maneira de se comportar e/ou da sua maneira de pensar o seu meio ambiente e/ou de pensar em si através de novas atividades. Estes momentos de reorientação articulam-se com situações de conflito e/ou com mudanças de estatuto social, e/ou com relações humanas particularmente intensas, e/ou com acontecimentos sócio-culturais (familiares, profissionais, políticos, econômicos). Consideramos esses momentos como divisores de água na vida de cada um. A cada relato lido, éramos impulsionados às revisões sobre nós mesmos, concluímos que toda escuta realmente transforma. Mergulhamos nas histórias e nos deparamos com histórias fortes, importantes vivências que causam impactos, emoções, aprendizagens, mudanças.



Quinto encontro - 09/11/2012 - Iniciamos uma conversa sobre o exercício de ser professor: Tudo que pensamos em fazer... é sempre para o aluno; Quem somos nós professores? Somos professores o tempo todo, está na pele, está no corpo, está na alma; É inerente à nossa profissão; O aluno torna-se um confidente através das produções/linguagens, demonstrando uma relação de confiança através das palavras e do contato. Essas primeiras questões incidiram sobre a pergunta objeto do encontro: "*Que problemas e desafios estão postos para mim hoje como educador?*" Pequena pausa para que num flash os pensamentos se apresentassem através das palavras: "nós estamos educadores, portanto estamos construindo, transformando, formando, mas até que ponto estamos de fato, dando conta? Responder à pergunta: *Que desafio tenho hoje como educador?*" provocou outras perguntas, que se transformaram em reflexões discutidas, argumentadas, sentidas. O grupo não teve a intenção de respondê-la ainda, talvez porque por enquanto não encontraram as respostas certas para questões tão provocadoras e profundas, entretanto o encontro desse grupo, hoje, registrou o forte compromisso de todos com a educação, porque transcendem a barreira do singular e do plural para alcançar a transformação de si e do outro, um outro - o seu aluno, um outro – o seu grupo, um outro - todos nós.

Último encontro - 23/11/2012 - E aqui, acreditamos que o trabalho desenvolvido avançará na medida em que a personalidade de cada professor for valorizada. Entendemos que cada colega que tomava a palavra queria expressar sentimentos que intensificavam uma energia que não podia ser interrompida. Em meio a sorrisos, falas curtas e olhares, fomos naturalmente entendendo que estávamos encerrando momentos que ficarão marcados em todos nós. Com a colaboração da pesquisa de Josso, imprimimos em nós uma transformação para nós e para o outro, caminhamos para nós mesmos e agora também caminhamos para o outro.

Considerações Finais

Iniciamos nossos estudos, inspiradas em Manoel de Barros e, para concluí-los, também buscamos inspiração no poeta. A simplicidade poética de Manoel de Barros esteve subjetivamente presente nesse grupo de estudo que buscou o embasamento na teoria da autora francesa Marie-Christine Josso. Pedimos licença aos dois autores e os apresentamos aos nossos colegas, incluindo-os em nossos estudos. Afinidade entre eles? Atrevemos-nos a responder que é a sensibilidade. Manoel de Barros, por falar de coisas profundas e transformá-las em poesia com palavras que vêm da alma. Josso, por falar de gente com a certeza das pesquisas que transcendem as histórias de vida e tocam na alma. E fomos todos tocados!!!! Com o desenvolvimento desse trabalho, todos os participantes tiveram a oportunidade de experimentar, analisar e concluir, com os estudos, novos olhares sobre a prática formativa através das histórias de vida.



FORMAR PROFESSORES POR MEIO DA PESQUISA: uma práxis possível na educação a distância?

Rosa Jussara Bonfim*
Maria Célia da Silva Gonçalves**

RESUMO

Considerando a importância da pesquisa na formação de conhecimentos e habilidades do professor, este trabalho tem por objetivo analisar a experiência da Faculdade FINOM na formação de licenciados quanto às pesquisas de conclusão de curso. No caso, centra-se na questão dessa formação na modalidade a distância, um dos desafios mais importantes na qualificação de docentes nos últimos anos, no Brasil. O artigo demonstra como a pesquisa é assimilada e concebida por ex-alunos da educação a distância da instituição acima mencionada. A metodologia adotada na realização desse trabalho foi a qualitativa, utilizou como instrumento de coleta de dados um questionário contendo sete perguntas, enviado aos ex-alunos da instituição, objetivando encontrar resposta para o seguinte questionamento: é possível a um aluno de educação a distância planejar e desenvolver uma pesquisa de campo? Quais seriam as suas principais dificuldades? Como seria a sua relação como o professor orientador? Como ele percebe a realização da pesquisa na sua formação?

Palavras-chave: Pesquisa. Educação a distância. Orientação.

ABSTRACT:

Considering the importance of the research in the formation of knowledge and the teacher's abilities, this work has for objective to analyze FINOM university experience in the licentiates' formation as for the researches of course conclusion. In the case, it is centered in the subject of that formation in the modality the distance, one of the most important challenges in the teachers' qualification in the last years, in Brazil. The article demonstrates as the research is assimilated and become pregnant above by former-students of the education the distance of the institution mentioned. The methodology adopted in the accomplishment of that work was the qualitative, it used as instrument of collection of data a questionnaire containing seven questions, correspondent to

* Mestranda pela UCB em Educação/Ensino e Aprendizagem, bolsista pela Capes. Professora da Pós-Graduação e R2 – Formação de Docentes da Faculdade do Noroeste de Minas – FINOM. E-mail: rosa.jsilva@catolica.edu.br

** Doutora em Sociologia e mestre em História pela UnB, Especialista em História pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG. Professora de Sociologia e Metodologia da Pesquisa na Faculdade do Noroeste de Minas-FINOM. E-mail: mceliasg@yahoo.com.br



the former-students of the institution, aiming at to find answer for the following questionamento: is it possible to an education student the distance to drift and to develop a field research? Which would their main difficulties be? How would his relationship be as the advisor teacher? How does he notice the accomplishment of the research in his formation?

Keywords: Research. Education the distance. Orientation.



**PRÁTICAS ESCOLARES COTIDIANAS NARRADAS POR LICENCIANDOS
DO CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, MODALIDADE LICENCIATURA.**

**SCHOOL DAILY PRACTICE NARRATED BY UNDERGRADUATES
COURSE OF BIOLOGICAL SCIENCES, MODE DEGREE.**

Thayssa Martins Morais¹
Célia Weigert²

RESUMO

Neste artigo apresentamos um estudo das narrativas como alternativa de grande interesse para a formação de um grupo de alunos de licenciatura em Ciências Biológicas. Por meio da análise das produções feitas a partir do estágio de observação da disciplina Laboratório de Ensino de Ciências I, apresentamos os principais aspectos ressaltados pelos alunos sobre as relações que se estabelecem entre os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, as dificuldades enfrentadas, o cotidiano escolar, embate professor-aluno e o processo de exclusão. Conclui-se a importância das narrativas como ferramenta fundamental para potencializar a formação de um professor pesquisador mais reflexivo e consciente de sua prática.

Palavras-chave: Narrativa; Estágio de Observação; Docência.

ABSTRACT

This article presents a study of the narratives as an alternative of great interest to the formation of a undergraduate's group in Biological Sciences. Through the analysis of the productions made from the observation stage of discipline Teaching Laboratory Sciences I, we present the main aspects highlighted by the students about the relations established between the actors involved in the process of teaching and learning, the difficulties, school's daily life, teacher-student confrontation and exclusion process. The conclusion is the importance of storytelling as a fundamental tool for the initial training of teachers in order to enhance the formation of a research professor of his practice and more reflective.

Keywords: Narratives; Observation stage; Teaching.



CRENÇAS RELACIONADAS AO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Alinne da Silva Rios¹⁸⁴
Gabriela Leutiwiler Manaia¹⁸⁵
Karina Alves e Silva¹⁸⁶

Introdução e objetivos

De acordo com Maitino (2007), muitas pesquisas dentro do processo de ensinar e aprender línguas estão voltadas para o estudo das crenças que, no Brasil, iniciou-se em meados da década de 1990 (BARCELOS, 2004).

Tal interesse por parte dos pesquisadores, bem como o volume de dissertações, teses, artigos e livros publicados “geraram avanços significativos na maneira como entendemos e investigamos as crenças” (MAITINO, 2007).

A possibilidade de compreensão do papel das crenças no processo de ensinar e aprender línguas, tendo como pano de fundo o contexto sócio-cultural em que elas inserem nos motivou a pesquisar sobre tal assunto em uma escola em Bauru-SP.

A perspectiva de estudo adotada é coerente com o que Barcelos (2001) denominou de abordagem normativa de estudo das crenças, a qual é caracterizada pelo uso de questionários do tipo Likert-Scale em que os alunos assinalam se concordam ou não com afirmações previamente estabelecidas pelos pesquisadores.

Segundo Vieira-Abrahão (2006, p. 219), “nesta perspectiva, as crenças são vistas como ideias pré-concebidas que influenciam na abordagem de aprender e de ensinar”.

Entendemos, no entanto, que as crenças e que elas são mais que ideias pré-concebidas. Para o presente trabalho, nos baseamos na visão de Abrahão e Barcelos (2006, p.17), que exploraram o conceito de Woods (1996) “BAK” – *beliefs, assumptions and knowledge* (crenças, suposições e conhecimento) - para enfatizar que, por vezes, o que sabemos não é exatamente o que nós acreditamos ou prática. Estes três conceitos estão todos integrados e os professores devem refletir sobre eles para entender suas próprias expectativas.

Além disso, é fundamental entender que as nossas próprias opiniões e crenças têm algumas características singulares e alguns estudos expostos por Abrahão e Barcelos (2006, p.19 e 20) indicam que são:

- Dinâmicas: mudam durante um período de tempo de acordo com nossa história de vida.

¹⁸⁴ Universidade do Sagrado Coração USC-Bauru. alinnerios@hotmail.com

¹⁸⁵ University of Minnesota UMN- Minneapolis (EUA). gabi.manaia@gmail.com

¹⁸⁶ University of Minnesota UMN- Minneapolis (EUA). karinasix@me.com



- Contextualizadas: nossas opiniões representam uma perspectiva de grupo social, mas conforme nós discutimos sobre elas e interagimos com os nossos pares, é possível alterá-las e criar novas premissas sociais.
- Experienciais: crenças são formadas de acordo com o que cada um vive.
- Mediadas: é possível usá-las de acordo com situações específicas, pessoas com quem interage e tarefas.
- Contrastantes: as opiniões poderiam atuar como uma ferramenta poderosa ou como obstáculo para promover a interação com as pessoas que não acreditam nas mesmas coisas que você. Além disso, eles são pessoais, mas necessitam de um contexto para serem aceitáveis.

O propósito deste projeto é promover uma profunda reflexão sobre o ensino e aprendizado de língua estrangeira, visando focar em assuntos que sejam relevantes aos professores, com o objetivo de trocar informações e discutir sobre os métodos tradicionais e modernos que fazem parte das abordagens utilizadas no ensino de línguas. Outra razão que incentivou as pesquisas foi motivar os professores a aperfeiçoarem o entendimento sobre o ensino de línguas e fazer com que a desmitificação de algumas crenças os ajudem a melhorar suas técnicas e elevar os níveis de aprendizado em sala de aula.

Outro objetivo era dar tempo para a reflexão sobre como as línguas são aprendidas, especialmente línguas estrangeiras. Nós queríamos que eles explorassem as opiniões populares sobre o ensino e aprendizagem de línguas apresentadas no início do livro de Lightbown e Spada para clarificar suas próprias opiniões sobre ensino de língua.

Vieira-Abrahão e Barcelos (2006, p.17) citam Borg (2003) para introduzir a ideia de "cognição dos professores", o que é muito importante para o processo da aprendizagem de línguas, pois cada professor precisa saber exatamente o que eles pensam e acreditam sobre a aquisição de linguagem antes de ensinar seus alunos. Caso contrário, os educadores não serão capazes de distinguir o melhor caminho a tomar de acordo com seus objetivos.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, caracterizada pela preocupação com o contexto social. Esta tendência enquadra-se na tradição interpretativista de pesquisa nas Ciências Sociais pautada na ideia de que o social é fruto de significados/interpretações produzidos pelos participantes deste contexto (MOITA LOPES, 1996).

Para esta pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos e procedimentos de coleta de dados: questionários com perguntas de múltipla escolha respondidos pelos professores da instituição de ensino em forma de pré-teste e pós-teste, apresentação de *Power point* com a explanação das crenças que eram alvo da pesquisa entre as aplicações dos questionários.



Descrição da instituição de ensino e corpo docente

A pesquisa foi realizada em uma escola particular situada na zona Sul da cidade de Bauru, interior de São Paulo. Dos 50 professores, 23 ensinam língua portuguesa, 26 ensinam língua Inglesa e a escola conta com um professor de espanhol.

De acordo com o gráfico abaixo podemos observar que o grupo de professores é formado em sua maioria por mulheres e por quem trabalha com educação há mais de cinco anos (gráfico 1), os outros tem alguma experiência em educação, não necessariamente no ensino de línguas (gráficos 2 e3).

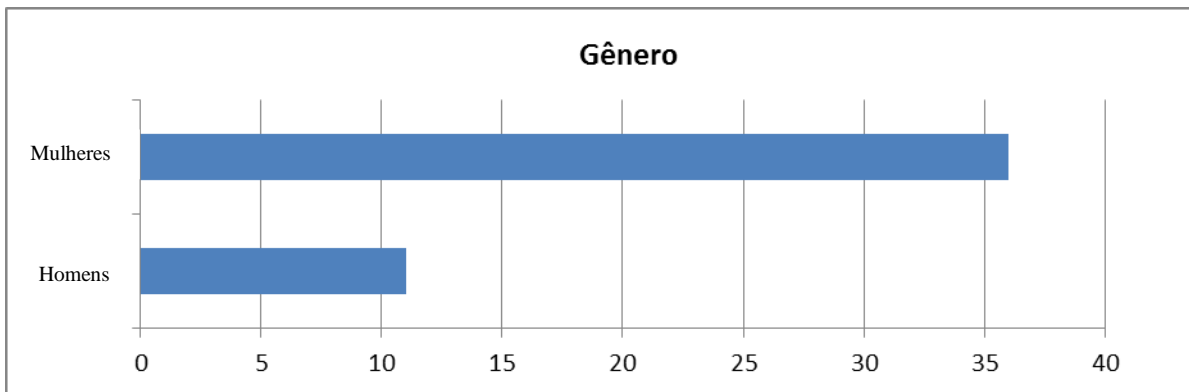


Gráfico 1: gênero

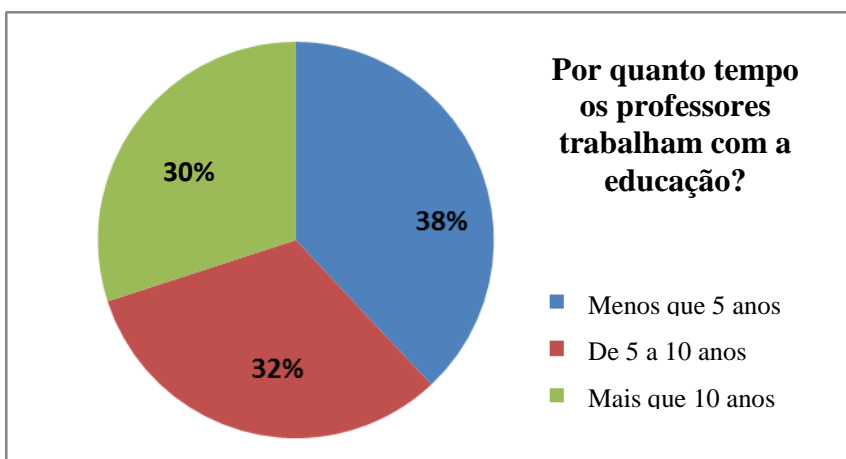


Gráfico 2: tempo em educação

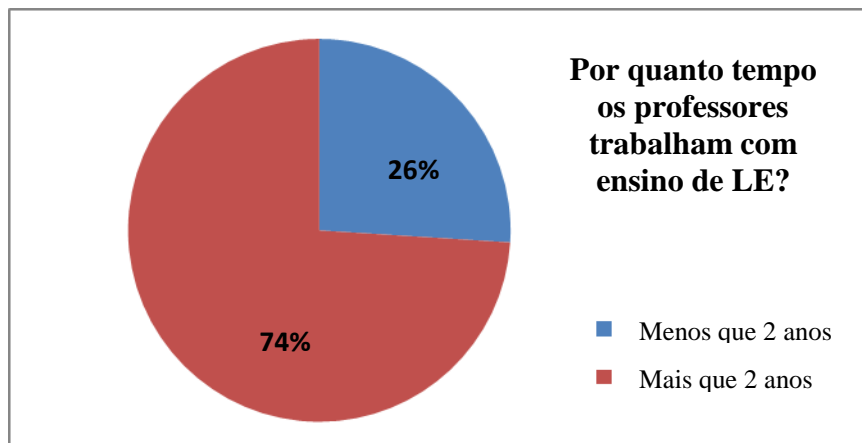


Gráfico 3: tempo em ensino de língua estrangeira

Aplicação dos questionários

O questionário (Lightbown & Spada, 2006) aplicado é composto de 17 crenças sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira e os professores deveriam marcar com um “x” se concordava totalmente, parcialmente ou discordava totalmente das afirmações. Em um encontro este questionário foi respondido (pré-teste), em outro dia, as pesquisadoras apresentaram as explicações de tais crenças.

Após estes encontros, o questionário foi passado novamente para os mesmos professores para que se analisasse de forma quantitativa se as crenças haviam ou não se modificados.

Resultados

A tabela abaixo (tabela 1) demonstra as crenças abordadas, os resultados do pré-teste e, logo abaixo, os resultados do pós-teste. As maiores porcentagens estão destacadas pela cor vermelha.

1. Línguas são aprendidas principalmente através da imitação.	concordam totalmente 25% 28% 21% 13% 3% 10%	discordam totalmente
	concordam totalmente 7% 21% 39% 21% 12% 0%	discordam totalmente
2. Normalmente os pais corrigem seus filhos quando eles cometem erros gramaticais.	concordam totalmente 11% 17% 31% 17% 21% 3%	discordam totalmente
	concordam totalmente 14% 14% 26% 14% 32% 0%	discordam totalmente
3. Pessoas altamente inteligentes são bons aprendizes de línguas.	concordam totalmente 2% 7% 36% 11% 19% 25%	discordam totalmente
	concordam totalmente 7% 14% 17% 34% 26% 2%	discordam totalmente
4. O mais importante no sucesso em aquisição de segunda língua é a motivação.	concordam totalmente 36% 36% 21% 0% 4% 3%	discordam totalmente
	concordam totalmente 41% 33% 17% 7% 0% 2%	discordam totalmente
5. Quanto mais cedo uma segunda língua é introduzida na escola, maior a probabilidade de sucesso na aprendizagem.	concordam totalmente 87% 10% 0% 0% 3% 0%	discordam totalmente
	concordam totalmente 50% 31% 14% 5% 0% 0%	discordam totalmente
6. A maioria dos erros que os falantes de segunda língua cometem é devido à interferência da primeira língua.	concordam totalmente 25% 18% 27% 10% 16% 4%	discordam totalmente
	concordam totalmente 12% 24% 29% 29% 5% 1%	discordam totalmente
7. A melhor maneira de aprender vocabulário é através da leitura.	concordam totalmente 33% 36% 17% 7% 7% 0%	discordam totalmente
	concordam totalmente 31% 41% 19% 7% 0% 2%	discordam totalmente
8. É essencial que o aluno seja capaz de pronunciar todos os sons individuais dos fonemas da segunda língua.	concordam totalmente 16% 17% 27% 18% 18% 4%	discordam totalmente
	concordam totalmente 5% 10% 14% 33% 31% 7%	discordam totalmente

<p>9. Uma vez que o aluno já conhece 1000 palavras e estruturas simples da língua, eles podem facilmente participar de conversas com falantes nativos.</p> <p>concordam totalmente 10% 17% 25% 17% 16% 15% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 10% 19% 17% 21% 26% 7% discordam totalmente</p>
<p>10. Professores devem apresentar as regras gramaticais, uma por vez, e alunos devem praticar exemplos de cada uma antes de passar para a próxima.</p> <p>concordam totalmente 12% 12% 12% 12% 17% 35% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 4% 10% 14% 10% 21% 41% discordam totalmente</p>
<p>11. Professores devem ensinar estruturas de língua simples antes das mais complexas.</p> <p>concordam totalmente 15% 21% 21% 19% 15% 9% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 10% 17% 14% 14% 19% 26% discordam totalmente</p>
<p>12. Os erros dos alunos devem ser corrigidos tão rapidamente quanto foram feitos, a fim de prevenir a formação de maus hábitos (referentes à língua alvo).</p> <p>concordam totalmente 32% 17% 10% 9% 13% 19% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 19% 14% 21% 32% 12% 2% discordam totalmente</p>
<p>13. Professores devem usar materiais que exponham aos alunos apenas as estruturas de língua que lhes foram ensinados anteriormente.</p> <p>concordam totalmente 2% 2% 7% 12% 34% 43% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 5% 2% 7% 20% 33% 33% discordam totalmente</p>
<p>14. Quando alunos são autorizados a interagir livremente (por exemplo, em grupos ou pares), eles acabam copiando os erros do outro.</p> <p>concordam totalmente 2% 10% 22% 22% 26% 18% discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 10% 12% 29% 24% 19% 6% discordam totalmente</p>
<p>15. Alunos aprendem o que lhes é ensinado.</p> <p>concordam totalmente 10% 8% 24% 22% 22% 14 discordam totalmente</p> <p>concordam totalmente 14% 10% 26% 17% 21% 12% discordam totalmente</p>
<p>16. Professores devem responder aos erros dos alunos parafraseando corretamente o que eles disseram ao invés de pontuar explicitamente o erro.</p> <p>concordam totalmente 10% 17% 25% 17% 16% 15% discordam totalmente</p>

concordam totalmente	29%	 	24%	 	29%	 	14%	 	4%	 	0%	discordam totalmente
17. Alunos podem aprender a língua alvo e conteúdo acadêmico (por exemplo, ciências e história) simultaneamente em aulas onde a matéria é ensinada apenas na segunda língua.												
concordam totalmente	54%	 	31%	 	9%	 	0%	 	3%	 	3%	discordam totalmente
concordam totalmente	50%	 	33%	 	10%	 	7%	 	0%	 	0%	discordam totalmente

Tabela 1: resultados

Considerações finais

É possível observar que o processo de desenvolvimento profissional, bem como a validação das crenças que fazem parte do universo acadêmico se torna mais fácil quando há a oportunidade de troca de informações, ideias, experiências e opiniões entre os professores. Dessa forma, Brown (2011, p.441-443) sugere alguns métodos para auxiliar professores a aprender uns com os outros: a) *peer coaching*: um professor observa o outro e dá sugestões; b) *team teaching*: dois professores dividem a responsabilidade de uma sala; c) revisão colaborativa do currículo escolar anual; e d) grupos de suporte: encontros frequentes para que sentimentos e angústias sejam compartilhados.

Além disso, analisando os resultados das entrevistas, é possível concluir que o ensino de línguas envolve planejamento, organização, definição clara de objetivos, exposição de ideias pessoais por parte dos alunos e atividades manipulativas que auxiliem na compreensão de conceitos e significados. Também, é possível perceber que, apesar de trabalharem na mesma escola, professores possuem crenças diversas, haja vista diferentes experiências de vida.

Em conclusão, acreditamos não existir certo ou errado quando discutimos sobre crenças porque há um processo individual de interpretação de cada uma dessas opiniões. Cabe à instituição escolar, por tanto, esclarecer e proporcionar momentos de interação entre sua equipe de trabalho. Vieira-Abraão e Barcelos (2006, p.18) acreditam ainda que a opinião particular de cada educador é importante para a criação de um conceito geral. Dessa forma, as crenças fazem alusão às pessoas envolvidas no processo educacional bem como ao contexto social e temporal em que estão inseridas.



CONTRIBUIÇÕES DO PIBID/BIOLOGIA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

Mara Garcia Tavares

mtavares@ufv.br

Universidade Federal de Viçosa-Viçosa/Minas Gerais

Av. PH Rolfs, s/n – Campus Universitário

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)/CAPES

Palavras-chave: Ensino de Biologia. Formação de professores. Prática Reflexiva.

Introdução e Objetivos

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) representa uma importante iniciativa do governo federal no que diz respeito à formação inicial de professores de diferentes áreas do conhecimento, por estimular ações em prol da valorização dos cursos de licenciaturas e da profissão de magistério. Este Programa possibilita o contato dos licenciandos com a realidade das escolas públicas da educação básica desde os primeiros anos de sua graduação, sob uma perspectiva de atuação diferenciada. Isto permite um amadurecimento gradual da visão e comportamento do licenciando em relação à docência, ao longo de sua formação, preparando-o para seu futuro campo de atuação. Outro diferencial desse Programa é a participação de professores das escolas participantes como supervisores, o que promove a efetiva articulação destes dois espaços essenciais para a formação do professor.

O PIBID também tem permitido a avaliação e validação de metodologias do ensino de biologia, bem como dos recursos didáticos disponíveis e a possibilidade de elaboração de materiais para subsidiar as práticas nas escolas. Adicionalmente, este Programa tem contribuído com o campo de pesquisa sobre a formação de professores, uma vez favorece a reflexão crítica dos licenciandos sobre suas atividades e a divulgação dos resultados de suas ações em eventos científicos, bem como na forma de monografias de conclusão de curso.

Quando se pensa em educação básica de qualidade e formação dos professores, temos que refletir sobre formar educadores que estejam aptos a atuar em uma escola na qual os avanços tecnológicos estão presentes. Assim, para desenvolver um ensino eficaz, os professores de ciências devem estar em constante processo de aprendizagem e, além de apropriarem-se de conhecimentos científicos atuais, devem assumir uma postura crítica para poder responder efetivamente às demandas do contexto de atuação (Nascimento et al., 2010).

Carvalho e Gil-Pérez (2000) consideram que o ato de ensinar ciências em sala de aula demanda dos professores uma visão minimamente estruturada



do conhecimento científico, fundamentada em atitudes que auxiliem em um aprendizado que valorize e respeite os indivíduos, além de permitir a compreensão de mundo, inserindo o pensamento da ciência como algo culturalmente construído. Desta forma, para estes autores, os professores devem não apenas conhecer a matéria a ser ensinada, mas também as teorias sobre a aprendizagem das ciências, as diferentes atividades capazes de gerar aprendizagem efetiva e as maneiras de orientar e avaliar o trabalho dos alunos.

Ressalta-se ainda, que a inserção precoce dos licenciandos no ambiente escolar (promovida pelo PIBID) e, não apenas no final dos cursos, durante a realização dos Estágios Supervisionados, poderá contribuir para a superação de “uma fase crítica em relação às experiências anteriores e o confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão, ou seja, o *choque de realidade* (Tardif, 2002)”.

Assim, este trabalho constitui-se em um relato sobre as experiências vivenciadas pelos licenciandos do Curso de Ciências Biológicas no PIBID da Universidade Federal de Viçosa/Minas Gerais. Este trabalho visa também analisar como este Programa tem contribuído para a formação inicial destes futuros professores.

Metodologia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência da Universidade Federal de Viçosa (PIBID-UFSM) iniciou suas atividades, na área de Biologia, em novembro de 2008, em parceria com quatro escolas estaduais. Entretanto, em 2011, por questões orçamentárias e a inclusão de outros subprojetos no Programa Institucional, o PIBID/Biologia continuou atendendo apenas destas duas escolas. O presente relato, portanto, refere-se às experiências vivenciadas pelos licenciandos que participaram do Programa, nas três séries do ensino médio, ao longo destes quase quatro anos.

Considerando-se as atividades desenvolvidas no âmbito escolar, inicialmente os licenciandos observaram os aspectos físicos (salas de aula, biblioteca, laboratórios, sala dos professores, quadra de esportes, refeitório, anfiteatro, etc.), pedagógicos (as diretrizes curriculares, o Projeto Político Pedagógico da escola, o livro didático adotado, como essa escolha foi realizada, as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais) e de pessoal das escolas (professores, cantineiras, de secretários, pedagogos, supervisores, o número de alunos/série, etc).

Posteriormente, foram feitas observações da metodologia empregada pelo professor ao lecionar e os recursos utilizados nas aulas, o comportamento dos alunos e o interesse desses para com a biologia. Esta etapa permitiu aos licenciandos identificar problemas no processo ensino-aprendizagem na área de Ciências Biológicas e, ao mesmo tempo, buscar experiências metodológicas e práticas docentes que levassem à superação desses problemas, sempre que possível, utilizando recursos de tecnologia da informação e metodologias diferenciadas e diversificadas.



Conseqüentemente, na etapa seguinte, os licenciandos prepararam e utilizaram apresentações audiovisuais, jogos educativos, modelos tridimensionais e/ou maquetes em aulas extras turno para pequenos grupos de alunos, bem como durante aulas bimestrais, que foram ministradas para todos os alunos de diferentes turmas das escolas parceiras. Sob orientação dos professores supervisores, os licenciandos também prepararam questões para provas, ajudaram na correção de provas e atribuição de notas. Na escola, eles também participaram de reuniões de Conselho de Classe, reuniões de pais, reuniões para distribuição de turmas e para a organização de eventos. Os licenciandos também analisaram e compararam estatisticamente as notas dos alunos que participavam e não participavam do Programa. Estas atividades colocaram o futuro professor de Biologia em contato direto e contínuo com o ambiente escolar, desde o início de sua formação acadêmica.

Ao mesmo tempo, os licenciandos participavam de reuniões com os supervisores e coordenador de área. Nestas reuniões, os licenciandos recebiam orientações, discutiam as ações realizadas e os resultados alcançados, bem como apresentavam seminários sobre temas relacionados à formação de professores, metodologias de ensino, aspectos relativos aos processos de ensino e aprendizagem de ciências e pesquisa em Educação. Estas discussões foram realizadas considerando-se que esta formação inicial não visa apenas instrumentalizar os futuros professores com estratégias metodológicas apontadas pela literatura sobre o ensino de ciências, mas também a reflexão sobre seus impactos no ensino de ciências e as limitações da utilização das mesmas no dia a dia da escola pública.

Discussão e Considerações finais

Durante a participação no PIBID, os licenciandos puderam estabelecer um maior contato com a sala de aula através da observação do trabalho do professor e da realização das aulas bimestrais, sob a supervisão do professor da escola. Os alunos e professores que assistiram às aulas elogiaram muito o desempenho e criatividade dos licenciandos nestas aulas e, os supervisores relataram que, ao longo do ano, as aulas ministradas pelos licenciandos foram melhorando a cada bimestre.

Outra atividade que, segundo os próprios licenciandos contribuiu sobremaneira para a sua formação como futuros professores foi o contato semanal com um grupo fixo de alunos, nas atividades extraclasse. Para esses contatos semanais, os licenciandos confeccionaram vários jogos didáticos, maquetes e modelos sobre Ciências/Biologia e, com o desenvolvimento das atividades propostas, passaram a ter mais facilidade para trabalhar didaticamente o conteúdo, bem como desenvolveram o domínio de sua atuação em classe.

Estas atividades experimentais trouxeram muita motivação aos licenciandos e aos alunos da escola. Apesar de algumas destas atividades terem sido retiradas de trabalhos da literatura, vários jogos foram criados



pelos próprios licenciandos, o que representa o engajamento e a motivação destes em inovar suas práticas e a maneira de abordar conceitos. De acordo com os licenciandos, o desenvolvimento destas ações contribuiu para mudar a rotina de aulas expositivas, com uso de quadro e giz, além de trazer mais elementos para a contextualização.

Os licenciandos também puderam perceber, através das discussões/seminários, que para implementarem novas práticas pedagógicas em sala de aula é necessário que o processo de apropriação de referenciais teóricos, produção e utilização de materiais didáticos sejam acompanhados de reflexão sobre os seus impactos no ensino de ciências e sobre os fatores que limitam a utilização dessas práticas no contexto real da escola pública.

Segundo Bazzo (2000), não há o método ideal de ensinar os alunos a enfrentar a complexidade dos assuntos trabalhados, mas sim alguns métodos potencialmente mais favoráveis do que outros. Neste sentido, os bolsistas puderam buscar diferentes maneiras e/ou recursos para utilizar durante suas aulas, de acordo com o conteúdo que estava sendo trabalhado, além de avaliar como os alunos respondiam aos recursos escolhidos. Isto desencadeou uma discussão sobre como e quanto conteúdo poderia ser trabalhado a partir de diferentes metodologias, demonstrando o quanto é necessário refletir sobre teoria e prática no contexto escolar e acadêmico.

Assim, foi possível, durante os seminários, discutir com os futuros professores como os alunos constroem seu conhecimento e que não é suficiente apenas o domínio dos conceitos e os princípios da disciplina. Esta reflexão também permitiu que os licenciandos identificassem o PIBID como um Programa que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade-escola, bem como a reflexão sobre a profissão docente e também sobre a realidade escolar.

Através de questionários aplicados, os licenciandos afirmaram unanimemente que o Programa contribuiu positivamente para sua formação acadêmica preparando-os melhor para o magistério. Seguem como exemplos, alguns comentários feitos pelos licenciandos que participaram do Programa:

“O programa foi de suma importância para o meu crescimento como licenciado em biologia, pois com ele pude vivenciar a realidade de um professor, tais como todas as suas obrigações. Também me incentivou no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras para a melhor assimilação dos conteúdos. Portanto, o PIBID se faz um projeto válido que deve persistir e se expandir, pois ajuda o licenciado no seu processo de formação, além de muito contribuir para os alunos em processo de formação.”

Bolsista 1

“Pude realmente conhecer a escola, desde a sua estrutura até o seu funcionamento. Também vivenciei o dia-a-dia de professor, com seus pontos positivos e negativos. Em relação às aulas dadas, pode-se concluir que foram



de grande auxílio para o meu aprendizado, tanto na parte didática como na parte de conhecimento específico.”

Bolsista 2

“O PIBID vem como um alicerce aos meios teóricos estudados nas matérias da Universidade. De maneira prática podemos conhecer o dia a dia das escolas, os problemas burocráticos, a postura que se tem que adotar em relação aos alunos, a importância da convivência com os mesmos, a elaboração de avaliações, preenchimento de diários, convivência com outros professores, ou seja, toda uma realidade diferente das abordadas em livros, em teoria. Logo, tal projeto favorece a formação de professores mais preparados para a realidade das escolas, de maneira com que ele possa contribuir efetivamente com o processo de construção do conhecimento onde quer que trabalhe posteriormente”.

Bolsista 3

Destaca-se ainda que, até o momento, três licenciandos, após participarem do Programa resolveram desenvolver suas monografias de conclusão de curso na área de educação.

Durante o desenvolvimento do Programa, pode-se observar que o mesmo é bem aceito pela direção, supervisores e funcionários das escolas, embora haja outros projetos de reforço escolar em curso nas escolas. Os supervisores veem neste Programa uma possibilidade de valorização profissional e melhoria da formação inicial, pois permite uma vivência mais prolongada com a realidade escolar. Adicionalmente, os supervisores relatam que os alunos frequentes às aulas do PIBID estavam mais participativos em sala de aula e motivados em aprender. A autoestima desses alunos melhorou, fazendo com que o sonho de serem universitários se reacendesse. Portanto, o PIBID trouxe para as escolas o aprendizado, a valorização, a amizade, o respeito e o crescimento profissional.

Isto deixa claro, que a escola pública é um campo de formação dos futuros professores por meio de discussões e reflexões sobre as atividades desenvolvidas em situação concreta em sala de aula, valorizando o espaço escolar como campo de experiência para produção de conhecimento durante a formação inicial de professores.

Os alunos das escolas, por sua vez, consideraram que as aulas com os licenciandos que participam do PIBID contribuíram para a sua aprendizagem na escola e que o Programa representa uma oportunidade de aprofundar os conhecimentos e suprir a defasagem do ensino regular.

Considera-se, portanto, que o PIBID contribuiu para a melhoria da formação inicial dos licenciandos ao proporcionarem o maior contato com a realidade escolar e, conseqüentemente, com os problemas que fazem parte da vida profissional docente. Ao mesmo tempo, o Programa atendeu uma necessidade do licenciando de se engajar no ambiente escolar, onde o mesmo pode interagir com diferentes sujeitos da comunidade escolar e conhecer o



cotidiano da escola, ou seja, seu futuro ambiente de trabalho. Assim, como o PIBID criou oportunidades concretas para o debate/reflexão sobre a formação de professores no contexto da escola e da universidade, consideramos que o mesmo tem atingido seu objetivo.



TEXTOS E CONTEXTOS DE UMA CAMPANHA: A CADES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA)

Ivete Maria Baraldi

Universidade Estadual Paulista – UNESP – Bauru – SP

ivete.baraldi@fc.unesp.br

Rosinéte Gaertner

Universidade Regional de Blumenau – FURB – Blumenau – SC

rogaertner@gmail.com

Introdução e Objetivos

Este trabalho é parte de uma pesquisa em História da Educação Matemática, cujo objetivo era o de investigar a CADES (Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário), utilizando tanto a história oral quanto a pesquisa bibliográfica e documental.

De total desconhecida à multifacetada, a CADES mostrou-se como um importante veículo dos ideais da época no que diz respeito à formação de professores e uma maneira dos docentes se aperfeiçoarem, discutirem e formalizarem sua prática, num momento que em nosso país era raro um *lôcus* para tal exercício. Ainda, esse nosso estudo evidencia e mostra que essa Campanha, até os dias atuais, foi quase que totalmente ignorada pelos pesquisadores da História da Educação (Matemática), o que nos leva a acreditar que, muitas vezes, quando se estuda a formação de professores no Brasil, se adota uma postura elitista e centralizadora, focando somente os grandes centros e partindo de instituições de ensino consideradas tradicionais. Hoje em dia, ousamos afirmar que, mediante a dimensão continental do Brasil, quem for se embrenhar nos estudos relacionados à formação de professores, principalmente nas regiões interioranas e no período dos anos de 1950 a 1970, não pode deixar de olhar para a CADES.

Dessa pesquisa, temos como resultados vários outros trabalhos e, em específico, o livro “Textos e contextos: um esboço da CADES na História da Educação (Matemática)” (Baraldi; Gaertner, 2013), onde apresentamos a Campanha, relacionamos suas publicações e os locais onde podem ser encontradas e, ainda, descrevemos aquelas voltadas para o professor de matemática da escola secundária.

Nessa oportunidade, temos como objetivo divulgar esses nossos trabalhos como contribuições para a História da Educação (Matemática) no que diz respeito à formação de professores, bem como de fomentar discussões sobre as possibilidades de formação docente.

Para tanto, apresentamos traços históricos gerais sobre a Campanha e sobre suas publicações.

Metodologia

Nossa pesquisa sobre a CADES surgiu após nossos trabalhos de doutoramento, Baraldi (2003) e Gaertner (2004), pois percebemos que, embora tivéssemos entrevistados professores de matemática de duas regiões bastante distintas de nosso país (Bauru – interior do Estado de São Paulo e Blumenau – interior de Santa Catarina), eles (professores) receberam a mesma formação inicial remedial – que, muitas vezes, procurava apenas regulamentar uma prática docente que já existia – nas décadas de 1950 e 1960, por meio da CADES: Campanha de Aperfeiçoamento e Desenvolvimento do Ensino Secundário. Embora em Baraldi (2003) possa ser encontrada uma discussão sobre a CADES, ainda esta Campanha se mostrava bastante desconhecida, pois é pouco explorada no contexto da história da educação brasileira.

Nesta investigação, uma das metas era a de identificar e de fornecer referenciais e fontes, por intermédio da recuperação de obras e coleta de documentos, sobre a legislação, os programas curriculares, os catálogos de editoras e a produção didática da CADES, desenvolvida no Brasil no período de 1953 ao início da década de 1970. Para tanto, foram identificados e analisados os documentos que regeram a Campanha e localizadas obras publicadas durante a sua existência. Ainda, foram utilizadas entrevistas com professores que foram alunos ou docentes dos cursos da CADES.

Quanto às publicações, no total, foram localizados e referenciados: sete livros da área de Matemática; oitenta e seis livros das mais diversas áreas educacionais; dez livros que discorrem sobre a CADES e suas finalidades; dezenove edições da Revista Escola Secundária – periódico produzido e distribuído sob a chancela da Campanha no período de 1957 a 1965. Estas obras orientavam os professores do ensino secundário nos aspectos curriculares, legais e didáticos.

Discussões e Considerações finais

A Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundária (CADES) foi criada na gestão de Armando Hildebrand na Diretoria do Ensino Secundário e no governo de Getúlio Vargas a partir do Decreto nº 34.638, de 14 de novembro de 1953. Declarava como sendo seus objetivos difundir e elevar o nível do ensino secundário, ou seja, tornar a educação secundária mais ajustada aos interesses e necessidades da época, conferindo ao ensino eficácia e sentido social, bem como criar possibilidades para que os mais jovens tivessem acesso à escola secundária. Para atingir esses objetivos, realizou cursos e estágios de especialização e aperfeiçoamento para professores, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino secundário; concedeu bolsas de estudo a professores secundários para realizarem cursos ou estágios de especialização e aperfeiçoamento,



promovidos por entidades nacionais ou estrangeiras; criou o serviço de orientação educacional nas escolas de ensino secundário, entre tantas outras ações.

Pinto (2008) identificou quatro momentos distintos na história da CADES: do anúncio à implantação (1953 – 1956); consolidação e expansão (1956 – 1963); renovação administrativo-pedagógica (1963 – 1964); declínio e desaparecimento (1964 – 1970).

No primeiro deles, a Diretoria do Ensino Secundário estava sob a responsabilidade de Armando Hildebrand, que, segundo Pinto (2008) procurou concretizar as metas traçadas para a CADES e logo no primeiro semestre de 1954 promoveu os primeiros cursos de orientação para os professores inscritos no exame de suficiência. Posteriormente, promoveu outros cursos também direcionados aos diretores e secretários de escolas.

Espalhadas por todo o país, à época da criação da CADES, existiam as Inspetorias Seccionais do Ensino Secundário, instâncias “menores”, subordinadas às Secretarias Estaduais de Educação, responsáveis pela administração do ensino nas cidades. A partir de 1956, a CADES passou a promover, nas inspetorias seccionais, cursos intensivos de preparação aos exames de suficiência que, de acordo com a Lei nº 2.430, de 19 de fevereiro de 1955, conferiam aos aprovados o registro de professor do ensino secundário e o direito de lecionar onde não houvesse disponibilidade de licenciados por faculdade de filosofia. Esses cursos, geralmente, tinham a duração de um mês (janeiro ou julho) e eram elaborados a fim de suprir as deficiências dos professores, até então leigos, referentes aos aspectos pedagógicos e aos conteúdos específicos das disciplinas que iriam lecionar ou que já lecionavam nas escolas secundárias.

Em 1956, foi nomeado diretor do ensino secundário, pelo então presidente Juscelino Kubitschek, Gildásio Amado. Neste segundo período, as ações da CADES foram ampliadas e os cursos foram espalhados por todo o Brasil, via inspetorias seccionais. Para que, realmente, todas as regiões brasileiras fossem contempladas pela CADES, foram criadas as “missões pedagógicas”, definidas pelo Ofício Circular nº 15, de 10 de março de 1960, como equipes volantes compostas por membros treinados e que possuíssem experiência no magistério devidamente reconhecida. Ainda, diversas outras metas que foram traçadas no decreto de sua instituição foram alcançadas, e o professor José Carlos de Mello e Souza foi convidado para coordenar a Campanha.

O terceiro período destacado pela autora é aquele em que se deu o golpe militar. À época, Lauro de Oliveira Lima foi nomeado como diretor do ensino secundário. Seu nome surgiu devido ao trabalho renovador que havia efetuado na Inspetoria Seccional do Ensino Secundário do Ceará. Conforme Pinto (2008), ao ser nomeado, Lauro apresentou um detalhado plano de ações, com justificativas sociológicas, pedagógicas e administrativas. No entanto, com o golpe e a aliança de Lauro com as ideias de esquerda, o período de



renovação foi interrompido. Lauro de Oliveira Lima foi afastado de seu cargo e de qualquer possibilidade de trabalho como inspetor federal de ensino.

O quarto e terminal período da CADES conta com Gildásio Amado novamente à frente da Diretoria do Ensino Secundário. Porém, diferentemente de sua gestão anterior, segundo Pinto (2008), somente os cursos de orientação para os exames de suficiência foram oferecidos nos anos de 1965, 1966, 1967 e 1969. Tanto no trabalho de Pinto (2008) quanto no de Baraldi (2003), não foi possível precisar uma data e as fontes orais e escritas não forneceram motivos para a extinção da CADES. Dessa maneira, podemos levar em consideração algumas hipóteses levantadas pela primeira autora: a CADES sofreu de inanição, o que seria de se esperar de uma campanha que, normalmente, é criada para responder a determinadas demandas, num determinado período apenas; outra, que a expansão do ensino superior tenha colaborado com o motivo anterior e fortalecido seu apagar. Por fim, segundo as duas autoras, o golpe de misericórdia foi a Lei nº 5.692/71, principalmente no que diz respeito às licenciaturas plenas e curtas.

Além dos cursos, uma ação de fundamental importância foi a publicação de periódicos e manuais destinados à formação dos professores. Os livros publicados não eram de conteúdos específicos das disciplinas escolares. Eram manuais de “como ensinar”, ou seja, a preocupação era com “as didáticas”, o que de certo modo, servia como forma de regulação do que deveria ser o ensino secundário e da ação do professor que nele atuaria.

Os livros editados pela CADES eram voltados para a formação pedagógica dos professores da escola secundária, com o objetivo de fornecer a eles novos métodos e técnicas de ensino. Muitos destes livros foram vencedores do concurso de monografias sobre a metodologia de diversas disciplinas do ensino secundário, concurso este promovido no dia 15 de outubro (Dia do Professor) de cada ano pela CADES. O professor vencedor desse concurso, além de ter seu material publicado, ganhava outros prêmios, tais como viagens e quantias em dinheiro.

Os livros voltados para o ensino de matemática que encontramos foram:

- MORAES, Ceres Marques de; BEZERRA, Manoel Jairo; SOUSA, Júlio César de Mello. **Apostilas de Didática Especial em Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1959. 220 p.
- CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DA MATEMÁTICA. **Anais do 3º Congresso Brasileiro de Ensino de Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1959. 246 p.
- HILDEBRAND, Armando; SIQUEIRA, Cleantho Rodrigues; MIRA Y LOPES, Emílio; MEDEIROS, Ethel Bauzer; MÉRICI, Imídio Giuseppe; PACHECO, Roberto José Fontes. **Como Ensinar Matemática no Curso Ginásial**: manual para orientação do candidato a professor de curso ginásial

no interior do país. Rio de Janeiro: MEC/CADES, s.d.

- BEZERRA, Manoel Jairo. **Didática Especial de Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1957. 76p.
- BEZERRA, Manoel Jairo. **O Material Didático no Ensino da Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1962. 117p.
- CHAVES, João Gabriel. **Didática da Matemática**. Rio de Janeiro: CADES, 1960. 105p.
- SILVA, Maria Edmee de Andrade Jacques da. **A didática da Matemática no Ensino Secundário**. Rio de Janeiro: CADES, 1960. 240p.

Nas obras de Matemática há indicações de que o ensino deveria: estar de acordo com os objetivos da escola delineada para a época, levar em conta o ponto de vista psicológico da aprendizagem e ter em mente as aplicações da Matemática nas outras áreas de estudo. Tais aplicações seriam por meio de experimentações, nas quais o aluno deveria elaborar relações lógicas por si mesmo, com o *auxílio* do professor, descaracterizando desse modo, o “aluno passivo e receptor”. Dessa maneira, a metodologia em sala de aula deveria ser diferenciada, pois o aluno deveria participar do processo de aprendizagem.

De modo geral, uma estratégia de ensino difundido para a escola secundária, à época da CADES, era a do “estudo dirigido”. O primordial nesta estratégia era procurar dar aos alunos condições ambientais e de horário de estudo que, muitas vezes, não encontravam em seus lares, além de também pretender modificar o “fazer” do professor em sua aula. A utilização de materiais didáticos para promover a aprendizagem da matemática era outra importante orientação difundida aos professores. Os materiais didáticos eram vistos como excelentes “atratores” da atenção dos alunos para a matemática, capazes de promover a efetiva aprendizagem se, de preferência, fossem construídos pelos estudantes.

Dentre as muitas publicações da Campanha, havia a *Revista Escola Secundária*, cujo primeiro exemplar foi lançado em junho de 1957. Era uma publicação trimestral publicada pela CADES, em conjunto com a Diretoria do Ensino Secundário e o MEC. À época, o diretor do Ensino Secundário era o professor Gildásio Amado, o coordenador da CADES era o professor José Carlos de Mello e Souza, irmão de Júlio César de Mello e Souza (conhecido pelo pseudônimo Malba Tahan – autor de dezenas de obras de ficção e de matemática – que foi professor por oito anos pela CADES, em diversas localidades do país) e o redator-chefe da revista era o professor Luiz Alves de Mattos.

Foram publicados dezenove números da *Revista*, sendo a primeira edição de 1957 e a última não tem data específica, embora seja observado que, em suas primeiras páginas, estava pronta em 1963 “mas somente agora publicada”, que possibilita supormos que foi publicada na segunda metade da década de 1960.



Nas dezenove edições são encontrados artigos referentes às seguintes áreas e temas: didática geral, orientação educacional, língua vernácula, latim, línguas estrangeiras, matemática, ciências naturais, história do Brasil, geografia, trabalhos manuais e economia doméstica, desenho, física, química, filosofia e educandários nacionais. Com exceção das duas últimas edições, são encontradas as mesmas características de composição: notas ou mensagens da redação e um artigo de cunho geral ou legislativo relativo à escola secundária; os artigos das áreas específicas; e para finalizar, o relatório ou noticiário da CADES, seção que eram descritas as atividades da Campanha e ocorria a divulgação de datas de eventos. Em algumas edições encontramos o Consultório da CADES, seção destinada às respostas das correspondências de professores que expressavam suas dúvidas sobre conteúdos específicos de suas disciplinas.

No ensino da Matemática constatou-se que uma das orientações dadas em vários artigos, a da utilização do *método do estudo dirigido* como técnica de ensino desapareceu das instituições escolares.

O desenvolvimento da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário no período de 1953 a 1971 permitiu que centenas de professores tivessem acesso à formação profissional para atuarem no ensino secundário. Numa época em que ocorreu um aumento significativo de estudantes no nível secundário, principalmente nas cidades do interior do Brasil, e concomitantemente a falta de professores formados em cursos superiores de graduação para atender a essa demanda, a formação oferecida pelos cursos da CADES atendeu às necessidades das escolas secundárias espalhadas pelo país, ou seja, a qualificação dos seus professores.

Considerando as condições do país e da educação escolar em particular, à época em que se deu a CADES, não podemos deixar de reconhecer que esta Campanha, com seus cursos e publicações, pode ser considerada um *espaço* bastante oportuno para a formação de professores.



EXPECTATIVAS FORMATIVAS DOS DOCENTES DO PDE: um estudo de caso

Amanda Godoi Audi

amandinhaudi@gmail.com

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho

Beatriz Salemme Corrêa Cortela

biacortela@fc.unesp.br

Unesp_Bauru

Roseli de Cassia Afonso

Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho

rcafonso@uenp.edu.br

Palavras Chaves: formação em serviço. políticas públicas educacionais. currículo.

Introdução

O Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) visa à formação continuada de professores da Educação Básica do Estado do Paraná. De acordo com Cavalli (2011), foi idealizado a partir de 2004 durante o processo de elaboração do Plano de Carreira do Magistério Estadual e foi organizado a partir de sugestões feitas por gestores representantes da Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED) e por representantes sindicais.

Foi implantado a partir de 2007 a partir de parcerias efetuadas entre a SEED, as Universidades Públicas Estaduais e Federais do Paraná e a Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), normatizado pela SEED através da resolução nº 4128/2011 referente à resolução nº334/2011.

Segundo Afonso (2011), o programa tem por objetivo a produção de conhecimento especializado, o diálogo entre os professores das redes públicas de Ensino Básico e os das Universidades Federais e Estaduais e a busca por uma elevação da qualidade do ensino nas escolas da rede pública. Assim, como afirma Santos (2010), é um programa que busca anular o distanciamento existente entre a Educação Básica e Ensino Superior, assim como a visa uma maior valorização e melhor formação do docente.

De acordo com Cavalli (2011, p.5), o critério para selecionar o professor que fará parte do programa é composto por duas fases: uma prova de caráter eliminatório, que avalia o domínio da norma culta da Língua Portuguesa; e uma prova de conhecimentos, produção didático-pedagógica e avaliação de títulos, de caráter classificatório.

Ainda de acordo com a autora (*ibidem*), o primeiro processo de seleção ao PDE ocorreu em 2006, com o objetivo de preencher 1.200 vagas, distribuídas entre professores de diferentes disciplinas e pedagogos, gestores e professores ligados à educação especial. O professor concluinte tem como



vantagem, além da melhoria na sua formação, o reconhecimento profissional através de progressão da carreira para o nível III.

Os princípios político-pedagógicos e as ações que norteiam as metodologias deste programa estão descritas em documentos oficiais (SEED, 2007). De acordo com Cavalli (2011, p.5), o programa:

Está estruturado para oferecer ao professor qualificação profissional diferenciada que complemente sua formação, por meio de estudos orientados pelas Universidades Públicas do Paraná, de produções acadêmicas, da elaboração de material didático a ser utilizado nas escolas públicas do Estado, de apresentação de propostas pedagógicas de intervenção nessas escolas e pelo trabalho virtual dos professores PDE com os demais professores da rede pública estadual.

O curso de PDE tem duração de dois anos, com capacidade total de até novecentos e cinquenta e duas horas. Durante o primeiro ano do programa o professor pode se afastar totalmente de suas atividades funcionais e no segundo ano, por 25% de suas atividades, conforme a Resolução nº 1905/2007, que normatiza a operacionalização do PDE. O objetivo é permitir um tempo livre para estudos e pesquisas necessárias.

Durante esta formação continuada, o professor recebe fundamentação teórica e prática complementar, tendo o potencial para utilizá-las em suas práticas pedagógicas ou até mesmo na reformulação de seus métodos pedagógicos. (CAVALLI, 2001)

As atividades desenvolvidas por eles são orientadas diretamente por docentes dos IES, que acompanham os trabalhos de forma individualizada. As Universidades propõem variadas atividades para que os professores possam atuar, de forma adequada, os problemas que ocorrem em sua prática profissional.

Neste sentido, o programa se alinha ao que afirmam Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003, p. 200-201), quando afirmam que “a formação do professor deve acontecer num clima de pesquisa, de reflexão, de crítica, com estratégias de aprendizagem e de construção da profissão”.

As atividades são compostas a partir de estudos orientados que visam a elaboração do material didático necessário a uma proposta de intervenção na escola, a partir de problemáticas por eles levantada a partir de suas práticas.

Partindo do princípio que a escola mudou em muitos aspectos e que os professores necessitam estar se adequando às novas questões, uma formação continuada deve vir ao encontro não só do que a Universidade aponta, mas também das necessidades formativas dos sujeitos. É neste sentido que esta pesquisa pretende investir: no levantamento destas necessidades formativas.



Objetivos e Metodologia

O objetivo geral deste projeto foi o de levantar quais são as necessidades formativas explicitadas pelos docentes participantes do PDE nos campus de Jacarezinho e Cornélio Procópio da Universidade Estadual do Norte do Paraná, durante o período de 2012-2013 e verificar se e como foram contempladas pelo curso oferecido.

Para tanto, está sendo realizada uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, visando reunir informações relevantes sobre o programa, em certo contexto e período de tempo. Pretende-se fazer um estudo de caso, que se caracteriza por reunir dados para, através de suas análises, alcançar um conhecimento mais amplo sobre o assunto.

De acordo com Chizzotti (2006) este tipo de pesquisa visa explorar um caso singular, situado na vida real, de forma delimitada e contextualiza no tempo e no espaço. Ainda segundo o autor (*ibidem*, p.138), apesar de críticas quanto à possibilidade de generalizações deste tipo de pesquisa, autores consideram que, mantidos os devidos cuidados, é possível fazer analogias consistentes com outros casos singulares.

O levantamento prévio realizado dá conta que atualmente 145 professores estão inscritos no PDE oferecido com apoio da UENP nos *campus* de Jacarezinho e Cornélio Procópio. Uma das autoras, docente do curso em questão, apresentou esta proposta à grande parte destes docentes, solicitando a participação na pesquisa. Atenderam a este convite 46 docentes.

A ideia inicial era que eles responderiam, via email, um questionário semiestruturados, com questões organizadas em torno do problema de pesquisa.

Resultados e Discussões parciais

A partir das respostas dos sujeitos foi possível constatar que a maior parte deles possui uma segunda graduação, variando desde o curso de Pedagogia à Direito. O tempo de carreira destes docentes tem uma grande variação (de 13 a 25 anos), ou seja, um grupo que possui um tempo considerável de prática profissional.

No entanto, o tempo de carreira destes docentes não influenciam as expectativas que possuem, mas sim nas necessidades formativas. Os docentes com mais de 25 anos de carreira possuem uma maior dificuldade em utilizar os aparelhos tecnológicos no dia-a-dia e em produzir trabalhos científicos.

Os docentes que estão entre os 20 a 25 anos de carreira apontam para poucas necessidades formativas já que cerca de aproximadamente 70% possuem uma segunda ou terceira graduação. O que não ocorre com os docentes que possuem de 13 a 20 anos de carreira: estes possuem necessidade em aperfeiçoamento da forma culta de Língua Portuguesa,



orientação sobre metodologias a serem utilizadas em sala de aula e também conteúdos específicos.

Apesar da variação de necessidades formativas, todos informaram que buscam no PDE um aperfeiçoamento profissional para que possam, em seu cotidiano, utilizar os projetos que vão desenvolver no PDE, que possam fazer com que seus alunos se sintam estimulados a continuarem estudando e buscando o conhecimento. Também transparece em suas respostas que percebem que o conhecimento nunca vem de forma pronta e acabada, que sempre há o que aprender e descobrir, que esse é somente um dos muitos cursos que querem fazer.

Estimulados pelas questões, muitos docentes deram suas opiniões do que pode ser melhorado em relação ao curso de PDE disponibilizado com auxílio da UENP nos *campus* de Cornélio Procópio e Jacarezinho: uma reformulação do calendário proposto, mais encontros com os orientadores de seus projetos, entre outras.

Considerações finais

A pesquisa está em andamento de modo que ainda não existem dados completos relativos a este grupo específico de sujeitos. Mas, parcialmente, foi possível constatar que com o PDE, os professores passam a frequentar novamente o universo acadêmico, despertando interesses, fazendo com que muitos sintam a necessidade de continuar se especializando e tornar-se produtor do saber sistematizado, assim como buscam poder melhorar as instituições que trabalham, transmitindo o conhecimento apropriado a outras pessoas, podendo influenciar para que ocorram mudanças positivas em seu meio de trabalho.

Também foi possível constatar que muitos dos docentes possuem um senso crítico apurado, estão questionando as práticas em suas instituições de trabalho assim como a própria UENP, o que vem a ser uma das principais metas a ser conquistada pelo PDE, uma vez que o programa tem como intenção fazer com que eles se apropriem da pesquisa se tornando pesquisadores e inclua isso no seu cotidiano, a partir do levantamento de seus problemas profissionais.

Atualmente o curso analisado está no meio do percurso, devendo ser finalizado esse ano. Ainda será realizado novo levantamento de dados visando responder a questão de pesquisa inicial. A partir dos resultados sistematizados, oferecer à Universidade instrumentos para reformular os cursos a partir daquilo que os sujeitos trazem como bagagem cultural.

Enquanto a pesquisa se desenvolve, também o pesquisador aprende. É um momento único para ele conhecer a escola básica e sua problemática através da lente dos sujeitos analisados. Momento de aproximar a teoria aprendida na Universidade com as práticas desenvolvidas na escola onde o licenciando irá atuar. Ou seja, aprofundar seus saberes curriculares e experienciais, assim considerados por Galthier (1988).



PIBID UM ESPAÇO DE REFLEXÕES DE PROFESSORES NA FORMAÇÃO INICIAL

Vera Lucia Bahl de Oliveira¹⁸⁷
Anderson dos Santos de Santana

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, em âmbito nacional veio ao encontro da formação Inicial para oportunizar melhor formação para a docência aos participantes deste projeto. O subprojeto da biologia começou inicialmente com dez (10) estagiários no ano de 2010 na Universidade Estadual de Londrina; nos novos editais foram ampliadas as vagas e o número de acadêmicos cresceu para vinte quatro (24) estagiários, visando oferecer maior número de oportunidades aos que desejam uma formação docente ampliando a experiência de prática de ensino no currículo das licenciaturas. Neste trabalho objetivou-se verificar se as experiências acadêmicas no PIBID desenvolvida pelos alunos do curso de licenciatura Ciências Biológicas melhoraram a formação inicial. A análise do material respondido a oito questões relacionadas a diferentes aspectos da formação inicial o processo de ensino e aprendizagem mediaram à conclusão da investigação. A participação em um projeto de iniciação a docência favoreceu a presente investigação junto aos estudantes que compõem a equipe de trabalho do PIBID Biologia. Os resultados apontaram que existiu um ganho na experiência dos estagiários que participaram do projeto de iniciação a docência contribuindo efetivamente no processo de formação inicial.

Palavras-chave: autoestima, aprendizagem, ensino de Biologia.

¹⁸⁷¹⁸⁷Doutora em Educação Científica e Tecnológica UFSC, docente no Departamento de Biologia Geral da Universidade Estadual de Londrina. contato: verabahl@sercomtel.com.br.



UM ESBOÇO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA NO MATO GROSSO: uma pesquisa

Bruna Camila Both
Unesp – Rio Claro
bruna_both@hotmail.com
Ivete Maria Baraldi
Unesp – Bauru
ivete.baraldi@fc.unesp.br

RESUMO

Neste trabalho, buscamos mostrar uma pesquisa em execução, parte de um projeto de mestrado desenvolvido no Programa de Pós - Graduação em Educação Matemática (UNESP - Rio Claro - SP) e no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM). Tal investigação objetiva analisar o processo de formação de professores de matemática em Cuiabá - MT, nas cercanias da criação do curso de Matemática naquela região, ocorrido no ano de 1972 na Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT. Para efetivação desta, em uma concepção qualitativa, valemo-nos da História Oral como metodologia de investigação, bem como de fontes escritas disponíveis, visando elaborar uma narrativa histórica sobre a Educação Matemática daquele local.

Palavras-chave: Universidade Federal de Mato Grosso. História Oral. Educação Matemática.



REFLEXÕES SOBRE A HISTÓRIA DA MATEMÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Anderson Oramisio Santos¹⁸⁸
Camila Rezende Oliveira¹⁸⁹
Guilherme Saramago de Oliveira¹⁹⁰
Olíria Mendes Gimenes¹⁹¹
ET4: Formação de Professores

RESUMO

Este trabalho versa sobre a História da Matemática e conseqüentemente a formação de professores que ministram aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental, com o objetivo de fazer um breve diálogo sobre as contribuições da História da Matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS, 1997) retratam com clareza os quatro caminhos que devem ser adotados pelo professor de Matemática dos anos iniciais do Ensino Fundamental entre eles o recurso à História da Matemática. A aprendizagem e a apropriação de conceitos matemáticos, a partir de elementos e informações históricas produzidas pelas civilizações ao longo da história da humanidade emergem como mais uma alternativa para o professor ensinar matemática em sala de aula. Assinala também que para o professor utilizar a História da Matemática em sala de aula não precisa ser um especialista ou domine toda a História da Matemática para incorporá-la à sua prática pedagógica em sala de aula e sim criar e planejar oportunidades de levar para sala de aula elementos, informações a respeito do conteúdo que juntamente com a História da Matemática, estará proporcionando significativamente a incorporação da História da Matemática às suas aulas, contribuindo para a apropriação dos múltiplos significados e sentidos produzidos historicamente para os conceitos matemáticos. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, cujos elementos estão apoiados nos escritos dos autores que debruçam sobre a temática como: Fossa (1995); Fiorentini (2001; 2005); Félix (2001); Baroni e Nobre (1999), Miguel e Miorim (1995), Mendes

188 Graduação em Pedagogia, Especialista em Psicopedagogia e Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – oramisio@hotmail.com

189 Graduada em Pedagogia, Especialista em Supervisão Escolar e Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – milarezendeoliveira@gmail.com

190 Doutor em Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Professor Titular na Universidade Federal de Uberlândia. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – gsoliveira@ufu.br

191 Graduada em Pedagogia, Especialista em Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo – omgudi@yahoo.com.br



(2006) e outros. Constatou-se, a partir da pesquisa, que a utilização da História da Matemática, oferece aos alunos instrumentos, juntamente com outros materiais, que potencializem o pensamento, desenvolvendo atividades sistematizadas, explorando a matemática nos diferentes tempos e espaços escolares, constituindo-se como recurso mediador na melhoria e qualidade da aprendizagem matemática de alunos nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Percebendo ainda no interior da pesquisa que toda a ênfase dada a produção científica e bibliográfica dos últimos anos referente a História da Matemática está direcionada para os alunos do Ensino Médio e Ensino Superior em especial aos cursos de licenciatura em matemática. Com relação aos professores que ministram aulas de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental licenciados em Pedagogia e/ou Normal Superior, possuem um conhecimento superficial em relação a História da Matemática durante a sua formação inicial e não tem orientações como utilizá-la no contexto da sala de aula, dificultando em parte sua abordagem. Diante desse quadro, deve-se ter clareza de que o trabalho com a História da Matemática na formação dos professores deve ser norteado por práticas pedagógicas que favoreçam de maneira clara o ensino e aprendizagem dessa disciplina nos anos iniciais, pois a história e a matemática estão inseridas nas diversas áreas humanas o que permite que alunos participem como atuantes de sua própria história e construam sua identidade não somente cultural, mas também pessoal. Nesse sentido, pode-se perceber que a História da Matemática traz a sua contribuição relevante para o ensino e aprendizagem da matemática na sala de aula nos anos iniciais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Formação de Professores. História da Matemática.

ABSTRACT

This work focuses about the history of mathematics and consequently the formation of teachers who teach mathematics in the early years of elementary school, with the goal of making a brief dialogue about the contributions of the History of Mathematics in the early years of elementary school. The National Curriculum (PCNS, 1997) clearly depict the four paths that should be adopted by the mathematics teacher of the early years of elementary school among them the use of the History of Mathematics. Learning and appropriation of mathematical concepts, from elements and historical information produced by civilizations throughout human history emerge as an alternative to the teacher teaching math in the classroom. Also notes that the teacher use the history of mathematics in the classroom do not need an expert or master the entire history of mathematics to incorporate it into their teaching practice in the classroom but create opportunities to lead and plan for living class elements, information about the content along with the history of mathematics, is going to be providing



significantly incorporating the history of mathematics to their classes, contributing to the ownership of multiple meanings and meanings to the concepts historically produced by maths of humans. This work is a research about literature, whose elements are supported in the writings of authors who pore over the issue as: Fossa (1995); Fiorentini (2001, 2005), Felix (2001); Baroni and Noble (1999), Miguel and Miorim (1995), Mendes (2006) and others. It was found from the study that the use of the History of Mathematics, provides students with instruments, along with other materials that enhance thinking, developing systematized activities, exploring mathematics in different times and spaces in the school, constituting as resource and easier in improving the quality of students learning mathematics in the early years of elementary school. It can be seen even within the research that all the emphasis on production and scientific literature of recent years concerning the history of mathematics is directed toward high school students and higher education in the specific teacher education programs in mathematics. With regard to teachers who teach mathematics in the early years of elementary school, graduates in Pedagogy and / or Normal Superior, have a superficial knowledge about the history of mathematics during their initial course in the University and also has guidelines for using it in context of the classroom, partly hampering their approach. Given this situation, it should be clear that have work with the History of Mathematics in the University of teachers of the early years have guided by pedagogical practices that clearly the teaching and learning of this discipline in the early years, for history and maths are embedded in the many things about humanities which allows students to seen acting as his own history and build their identity do not only cultural but also personal. In this sense, one can see that the history of mathematics brings an important contribution to the teaching and learning of maths in the classroom in the early years of elementary school.

Keywords: Teaching of Mathematics. Teacher Training. History of Mathematics.



EXPERIÊNCIA DE MODELAGEM MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL (CICLO I)

Regina Célia dos Santos Nunes Barros
Universidade Estadual Paulista – Bauru
Renata Cristina Geromel Meneghetti
Universidade de São Paulo- USP-Brasil

RESUMO

Este trabalho foca uma experiência de Modelagem Matemática na formação de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a qual se deu por meio de uma oficina pedagógica sobre o gerenciamento da renda doméstica e a elaboração de um orçamento familiar mensal. Para tal um questionário aberto foi aplicado antes da vivência desta oficina pedagógica e outro após essa vivência. Como resultado, observamos que a maioria dos professores desconhecia o termo Modelagem Matemática, embora eles fizessem, indiretamente, a aplicação deste tipo de abordagem em seus quotidianos. Este fato que foi explicitado por meio da oficina trabalhada. Nesta, observamos que eles envolveram-se com a atividade proposta, acharam a abordagem interessante e apontaram para a necessidade de uma formação mais adequada visando melhor capacitá-los para atuar na alfabetização matemática dos alunos das séries iniciais.

Palavras-chave: Educação Matemática; Modelagem Matemática; Formação de Professores.



ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM NEE: indicadores do censo escolar da região sudeste acerca dos espaços/turmas de atendimento

Marília Pinto de Oliveira
mariliaf4@gmail.com

Daniele Lozano

Iz.daniele@gmail.com

Fernanda Vilhena Maфра Bazon

febazonccaufscar@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), SP

Palavras-chave: Necessidades Educacionais Especiais. Censo Escolar. Educação Especial.

Introdução e Objetivos

A escolarização de alunos com deficiência vem sendo discutida em diversos documentos oficiais, havendo grande ampliação desta temática a partir de 1988 com a promulgação da Constituição Brasileira que especifica o direito de todos à educação, inclusive dos alunos que apresentam um tipo de deficiência. Na Constituição Federal (BRASIL, 1988) especifica-se o ensino regular como lócus privilegiado de atendimento destes alunos, porém, ainda hoje a encontram-se dificuldades para a inclusão dos mesmos nas classes comuns. Nos anos de 1990 as políticas de Educação Especial buscaram articular-se com a proposta inclusiva, incorporando para isso orientações internacionais, disponíveis especialmente em dois documentos: Declaração de Educação para Todos (1990) elaborada na Conferência Mundial de Educação para Todos que ocorreu em Jomtien; e Declaração de Salamanca – Sobre princípios, políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (1994) resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade ocorrida em Salamanca entre os dias 07 e 10 de julho de 1994.

Meletti e Bueno (2010) apontam que a Educação Especial

“passa a ser identificada como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (...) e que, apenas nos casos excepcionais em que a escola não tiver recursos, o atendimento poderá ocorrer em instâncias consideradas especiais” (p.12).

Com a declaração de Salamanca as deficiências são englobadas pelo termo Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Desta forma, apesar da Educação Especial estar diretamente relacionada ao processo de inclusão



escolar, este último não se restringe à Educação Especial, já que não apenas os alunos com deficiência devem ser atendidos nas escolas regulares, mas também todos aqueles que possuem alguma NEE.

A ampliação trazida pelo conceito de NEE possui em seu bojo um perigo, pois ao se pensar que a educação inclusiva é processo em construção e que depende da modificação da postura da sociedade e das escolas frente à diversidade humana, não se pode pensar que uma diretriz terá alcance efetivo de transformação.

A adoção do termo NEE por um lado teve como intenção proporcionar um avanço no sentido de minimizar a estigmatização e a pejoratividade de termos como deficiência, deficiente, marginal... Porém, ao abranger uma grande diversidade de sujeitos perde a especificidade e pode ser a causa de novos problemas e dificuldades na educação inclusiva.

Nova discussão surge na Educação Especial com o decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, que define como público alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, bem como registra que estes alunos devem ser atendidos preferencialmente na rede regular de ensino. Muito já se discutiu sobre o termo *preferencialmente*, já que o mesmo também estava presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, focando que a proposição de não obrigatoriedade do aluno com NEE estar inserido na rede regular pode expandir a noção de que é ele quem deve se adaptar à escola e não visar à construção de uma rede educacional em que os processos inclusivos sejam eficientes e atendam as necessidades da diversidade dos alunos.

A discussão sobre este decreto continua, porém, devemos ter em vista o apontamento de Bueno (2008) em que a busca por uma escola inclusiva mascara e limita o ideal de democratização da educação, já que para haver a inclusão está-se pressupondo a existência da exclusão e da inclusão marginal.

Levando em consideração estas questões acerca da definição das necessidades educacionais especiais, esta pesquisa tem como foco a análise dos dados oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no banco de dados do censo escolar (microdados) acerca da escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na região Sudeste, no que se refere aos atendimentos realizados em espaços complementares ou substitutivos à sala de aula do ensino regular, sendo estes: classe hospitalar; unidade de internação; unidade prisional; atendimento complementar; e atendimento educacional especializado. Serão analisados os dados do ano de 2011.

Esta pesquisa considerará o termo Necessidade Educacional Especial tal como apresentado no banco de dados do Censo Escolar, que abrange as seguintes condições: cegueira, baixa visão, surdez, deficiência auditiva, surdocegueira, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla, síndrome de Asperger, autismo, síndrome de Rett, transtornos desintegrativos da infância e superdotação. Cabe a observação de que no censo escolar ainda está sendo utilizado o termo deficiência mental e não deficiência intelectual.



No que se refere aos dados educacionais, a Educação Especial é analisada nos Censos Escolares elaborados a partir da década de 1980 (MELETTI & BUENO, 2010). Segundo informações contidas no site do Inep (<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>) o Censo Escolar configura-se como o principal instrumento de coleta de dados sobre a educação básica em suas diferentes etapas e modalidades, sendo contempladas informações sobre os estabelecimentos de ensino, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar – de escolas públicas e privadas.

Ainda segundo o Inep, por meio destes dados pode-se traçar um panorama nacional da educação básica, servindo como base para a elaboração de políticas e execução de programas na área da educação. Os dados deste Censo são analisados em conjunto com outras avaliações do Inep como o Saeb e a Prova Brasil para o cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), sendo este o indicador de referência para a elaboração de metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação. As informações obtidas no Censo Escolar, além de serem disponibilizadas por meio dos microdados também podem ser encontradas nas Sinopses Estatísticas divulgadas no site do Inep.

Verificamos, portanto que as informações do Censo Escolar têm um papel preponderante no norteamo dos caminhos a serem seguidos pela educação nacional, tanto no que se refere às suas metas quanto no que diz respeito à distribuição de recursos e financiamento da educação básica.

Apesar das limitações contidas no banco de dados do Censo Escolar (MELETTI & BUENO, 2010), não podemos ignorar as informações obtidas por este instrumento, já que como apontado anteriormente é por meio delas que serão elaboradas as políticas públicas de educação em geral, e mais especificamente da Educação Especial, bem como a mesma dará subsídios para a distribuição de recursos e financiamentos. Desta forma, mais do que descartar o banco de dados por suas limitações, precisamos levá-las em consideração ao fazermos análises referentes ao atendimento educacional destes alunos.

Metodologia

Como já mencionado, esta pesquisa tem como objetivo analisar a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) na região sudeste, no que se refere aos indicadores do Censo Escolar (2011) de atendimentos oferecidos em espaços complementares ou substitutivos à sala de aula regular.

Como se trata em pesquisa em andamento, neste trabalho analisaremos de forma preliminar as matrículas de alunos com NEE nas classes hospitalares, unidades de internação, unidades prisionais, atendimento complementar e atendimento educacional especializado na região sudeste nos microdados de 2011.



Foram selecionadas variáveis com vistas a atender aos objetivos do estudo e serão analisadas por meio de provas estatísticas descritivas (SIEGEL, 1975). Cabe ressaltar, que para esta análise será necessário o auxílio do software aplicativo *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), para a obtenção da seleção dos dados a serem analisados.

De acordo com os objetivos propostos pelo estudo, optamos pelo delineamento inicial de uma pesquisa exploratória e quantitativa, com base nas análises dos dados estatísticos disponibilizados pelo Censo Escolar/MEC/INEP do ano de 2011.

Apesar de se tratarem de dados quantitativos esta pesquisa não foca apenas a apresentação da evolução das matrículas e sua caracterização, mas sim, objetiva analisar de forma aprofundada os componentes e definições das variáveis em questão, bem como interpretar os resultados encontrados à luz das políticas educacionais atuais e da literatura científica pertinente.

Discussão e Considerações Finais

Apresentaremos a seguir, dados preliminares sobre as matrículas nos diferentes tipos de turma e modalidades educacionais.

No ano de 2011, de acordo com os dados coletados pelo Inep, em todos os estabelecimentos de ensino da região sudeste estavam matriculados cerca de 21.214.170 estudantes na educação básica. Deste grupo, pouco mais de 102 mil alunos são atendidos pela modalidade da Educação Especial – é preciso salientar que esta modalidade é oferecida de forma substitutiva ao ensino regular, portanto em ambientes segregados e, que apenas alunos que apresentam alguma NEE podem ter suas matrículas nesta modalidade, ainda que a comprovação da necessidade especial não seja obrigatória para que isso ocorra.

Deve-se lembrar que ao se criar um dispositivo no qual crianças, que sem comprovação de comprometimentos orgânicos, possam ser atendidas nas escolas especiais, abre-se uma brecha para que as barreiras atitudinais arraigadas em nossa sociedade se manifestem, por meio de diagnósticos simplistas e justificativas vazias, favorecendo assim a perpetuação de uma situação de segregação, não apenas do ambiente físico da escola regular, mas do conhecimento a ser apropriado neste ambiente.

Consultando a variável referente ao tipo de turma (FK_COD_TIPO_TURMA), é possível saber quais espaços são frequentados pelos alunos com NEE. Nos dados de 2011, estão registrados aproximadamente 97 mil alunos com NEE sendo atendidos em classes hospitalares, unidades de internação, unidades prisionais, atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE). Como já mencionado, os alunos que NEE devem frequentar preferencialmente as classes regulares, e em contraturno receber o Atendimento Educacional Especializado (AEE) – no entanto de acordo com os microdados aproximadamente 19 mil alunos que apresentam NEE estão matriculados nas



diferentes turmas que não o AEE, e ainda aproximadamente 209 mil alunos com NEE estão matriculados apenas em turmas regulares, conforme disposto na tabela 1.

	Ensino Regular	Educação Especial	EJA	AEE
Alunos com NEE	194.833	102.229	14.880	78.829

Tabela 1: Matrículas por modalidade de ensino e AEE na região sudeste

Chamamos a atenção para o fato de que o AEE tem como função o apoio e o atendimento complementar aos alunos com NEE que estão incluídos no ensino regular, mas como demonstrado, dos 194.833 alunos com NEE que frequentam a escola regular apenas 78.829 recebem o atendimento especializado. Este fato é preocupante, já que ao partirmos do pressuposto de Vigotski (1997) que são necessários recursos especiais e caminhos alternativos para possam ser estabelecidas compensações sociais que auxiliem o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiência, o não atendimento especializado pode levar a uma inclusão marginal, tal como definida por Patto (2008), Martins (2002) e Amaral (2002).

Esta pesquisa ao se debruçar sobre indicadores concernentes à educação de alunos com NEE vai ao encontro da temática inclusiva, que é tão candente na educação e políticas atuais. A busca pelo entendimento de como se configuram algumas das variáveis do censo escolar e como estas servem à expressão da realidade encontrada nas regiões estudadas pode auxiliar no aprofundamento da compreensão acerca dos indicadores sociais, bem como favorece que pesquisas nesta área sejam executadas. Levando em consideração que os dados oficiais servem de base para as políticas e financiamento da educação, é essencial o estudo tanto dos instrumentos de coleta quanto dos resultados dos mesmos, já que desta forma pode-se contribuir para o entendimento e aprimoramento dos indicadores sociais da área educacional.



A VALORIZAÇÃO SOCIAL DO TRABALHO DOCENTE NA HISTÓRIA E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO.

Mariana da Rocha Basílio*

RESUMO

O tema da pesquisa refere-se ao estudo sobre as origens dos conceitos de valor e trabalho docente por meio de análise histórica das sociedades primitivas, escravocratas, feudal e capitalista. No decorrer dessa análise, procuramos estabelecer num segundo momento, relação com a História de origem e conceito de valor do professor no Brasil, onde no contexto do presente realizamos uma análise dos decretos sobre valorização docente no Governo do Estado de SP, entre 2007 e 2010, nos caminhos da conclusão de nossa pesquisa. O presente texto monográfico resulta de uma pesquisa qualitativa de análise bibliográfica e documental, objetivando uma análise dialética da relação entre nosso Estado atual e suas políticas sobre o valor do professor e a História das sociedades. Procuramos no trabalho, conclusivamente, nortear questões de origem e valor do trabalho docente na História, assim como fazer um levantamento documental de cunho político, como contextualização do estudo, sobre a relação dos processos históricos das sociedades e a nova realidade de sistema social capitalista, onde atualmente, no Estado de SP, a questão do valor do professor é pautada em políticas denominadas de valorização do profissional docente, que nada mais são do que resultantes de um conjunto de políticas compensatórias e meritocráticas, pelas quais, o trabalho do professor se encontra atualmente precarizado e pautado no imediatismo do cotidiano escolar.

Palavras-chave: História da Educação. Valorização docente. Legislação Educacional.

ABSTRACT

The theme of the research refers to the study of the origins of the concepts of value and teaching through a historical analysis of primitive societies, slave, feudal and capitalist. Through this analysis, we seek to establish a second moment, compared with the origin and history of the concept of value of the teacher in Brazil, where this approach in the context of a brief analysis of the decrees on teacher appreciation in the State of São Paulo, between 2007 and 2010 paths in the completion of our research, which delimit a look at the processes that moved societies and the teaching profession in current public policy of the State of São Paulo. This text monographic results from a qualitative analysis of documents, aiming a dialectical analysis of the relationship between our current state and its policies on the value of the



teacher, and the history of societies, establishing links between capitalist society and how the concept of value professor is currently used in this society. We look at work conclusively guiding questions of origin and value of teaching the history of societies and the history of Brazil, as well as making a documentary survey of political nature, as contextualization of the study on the relationship of historical processes and new corporate reality of capitalist social system, where currently, in the State of São Paulo, the question of the value of the teacher is guided by policies named appreciation of the teaching profession, which are nothing more than a result of a number of meritocratic and compensatory policies, for which, the teacher's work is currently precarious, technified and guided the immediacy of everyday school life.

Keywords: History of Education. Valuation of teacher work. Educational Legislation.

* Unesp, Campus de Rio Claro. PPGE (Programa de Pós-Graduação em Educação) Instituto de Biociências. SP. marianarochabasilio@bol.com.br



A FORMAÇÃO DE EDUCADORES-GEÓGRAFOS-CAMPONESES- MILITANTES PELO PRONERA

Rodrigo Simão Camacho¹⁹²

RESUMO

Na Educação do Campo, os movimentos sociais camponeses, construíram uma pedagogia condizente com a luta e com o processo de produção e reprodução material e simbólica da classe camponesa. O Pronera é a construção prática e teórica da Educação do campo. A formação de educadores-camponeses comprometidos com as causas coletivas de nossa sociedade, que são militantes dos movimentos sociais, é contemplada pela lógica que permeia a construção do Curso Especial de Graduação em Geografia para Assentados (CEGeo) na Unesp/FCT de Presidente Prudente (convênio Incra/Pronera). Estabelecendo uma relação entre a Geografia e a Educação do Campo, a capacidade de transformação da geografia se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de pensar as relações socioespaciais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade.

Palavras-chave: Formação de Educadores/geógrafos; Educação do Campo; Pronera

ABSTRACT

In the Education of the Countryside, the peasant social movements, construction of an appropriate pedagogy with the fight and with the process of production and reproduction material and symbolic of the peasant class. The Pronera is the theoretical and practical construction of Education of the Countryside. A formation of teachers-peasants compromised with the collective causes of our society, that are militants of the social movements, is contemplated by the logic that permeates the construction of the Special Course Graduation Geography for Settlers (CEGeo) in the UNESP/FCT, Presidente Prudente (covenant Incra/Pronera). Establishing a relation between the Geography and the Education of the Countryside, the capacity of transformation of the geography itself must to the fact of the same one possess an intrinsic relation with the reality. From the reality, the geography must develop in the Student-Peasant the conditions of for can think the relations socio-spatial and its contradictions of class, inherent to its reality.

¹⁹² Doutorando do Programa de Pós-graduação em Geografia da FCT/Unesp - Presidente Prudente/SP. Bolsista Fapesp. Email: rogeo@ymail.com.



Keywords: Formation of teachers/geographers; Education of the Countryside;
Proneira



O PIBID NA UNESP/ASSIS: contribuição na formação de professores

Autor: Ronaldo Cardoso Alves

ronaldocardoso@assis.unesp.br

Coautor: Alonso Bezerra de Carvalho

alonsoprofessor@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/Assis - SP.
(PIBID/CAPES)

Palavras-chave: Formação de Professores. Currículo. Ética.

O PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES) - tem como objetivo o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica. Alunos da licenciatura recebem bolsas para desenvolverem diferentes atividades em escolas públicas de ensino básico sob orientação de um docente da licenciatura e a supervisão de um professor da escola participante. Na UNESP/Assis, o Programa é coordenado pelo Departamento de Educação, desenvolvendo suas atividades junto aos cursos de História, Letras e Ciências Biológicas. Conta com 46 bolsistas-licenciandos distribuídos nos três cursos citados, oito professores-supervisores das três escolas participantes, e quatro docentes da Universidade, sendo três coordenadores e um colaborador. Com o fito de proporcionar aos licenciandos o desenvolvimento de inúmeras atividades didático-pedagógicas no contexto da escola básica, o PIBID tem se revelado numa importante contribuição para a formação tanto dos futuros professores quanto dos docentes das escolas participantes, estreitando, destarte, as relações entre universidade e escola básica. Para o alcance dos objetivos quatro formas interligadas de metodologia de trabalho estão contempladas: a) estudo de textos linguísticos, filosóficos, literários, históricos e científicos e outros de interesse das disciplinas; b) análise das diretrizes curriculares e propostas pedagógicas; c) levantamento e análise dos elementos que constituem a prática educativa, por meio de observações do contexto escolar; d) intervenção: elaboração e implementação de novas propostas pedagógicas. Nessa perspectiva, o PIBID da UNESP/Assis colocou os bolsistas em contato direto com o cotidiano das escolas parceiras, de modo que conhecessem seus respectivos projetos político-pedagógicos, participando (dentro das possibilidades) de sua execução e avaliação. Além disso, participam semanalmente das reuniões de ATPC (Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo), e do processo de preparação e desenvolvimento das aulas, em conjunto com os professores-supervisores. Atividades interdisciplinares consoantes aos projetos político-pedagógicos das escolas têm sido desenvolvidas. Nelas, os bolsistas cotejam os conhecimentos adquiridos no curso de graduação com a prática de ensino experienciada nas escolas, buscando enriquecer os conhecimentos já adquiridos e formular propostas de ensino condizentes com o contexto dos estudantes e com as



especificidades dos cursos de licenciaturas que frequentam. A compreensão da escola como espaço de socialização e de produção de conhecimento requer um professor qualificado para exercer o trabalho pedagógico em suas diferentes dimensões: na sala de aula, passando pela escola de modo mais amplo, até na interação com a sociedade. Assim, reconhece-se a complexidade do contexto escolar e a exigência de profissionais com formação mais sólida (em seus conteúdos específicos e no necessário diálogo com as demandas da sociedade) e abrangente (contemplando a contribuição de conhecimentos de outras áreas, como a educação especial e tecnologias educacionais) para subsidiar o trabalho pedagógico e seus desdobramentos na formação do aluno. A formação do professor para a escola contemporânea se apresenta como um desafio para a universidade pública e exige esforços concentrados das instituições formadoras tanto na qualidade, quanto na inovação dessa formação, que deve interagir com a escola básica, mantendo um elo permanente com a sociedade. Nessa perspectiva, o PIBID-UNESP/Assis buscou, no processo histórico que deu origem à escola brasileira contemporânea, respostas à necessidade de melhor compreensão do perfil do aluno e dos professores da atualidade. O processo de escolarização moderno, originado na Europa da segunda metade do século XIX, tinha a escola como espaço no qual o Estado propagava as características que identificavam o cidadão com sua nação. Além disso, ela era lugar de oportunidade ímpar de ascensão social. Quem perdurasse em suas fileiras certamente ascenderia socialmente, pois venceria a barreira da não-alfabetização, do iletramento. Tais visões, intrinsecamente relacionadas, apresentam a escola como instituição fundamental da sociedade moderna para a criação e estabelecimento de tradições a serem seguidas, pois nela os cidadãos se (con)formariam, ao menos em tese, às principais necessidades de orientação individual e coletiva que lhes fossem prescritas (HOBBSAWM, E. & RANGER, T., 1997). Nesse sentido, a satisfação dessas demandas passaria pelo estabelecimento de práticas formativas que dotassem os profissionais da docência, bem como seus respectivos alunos, de ações que efetivamente promovessem a continuidade da ideologia a ser seguida. A qualidade da educação residiria, então, na difusão e permanência de uma mentalidade que favoreceria o *status quo* na relação de poderes. Não é à toa que a formação docente e a prática pedagógica historicamente têm se configurado como importantes objetos de estudo, pois movimentam inúmeras reflexões e pesquisas no campo da educação. Ao defrontarmos com o que se passa nas escolas públicas contemporâneas, percebemos que os desafios são inumeráveis e, as respostas encontradas, insuficientes ou até mesmo insatisfatórias, para as questões que surgem desse embate. Será que essa instituição, historicamente concebida para a promoção de um pensamento ideologicamente prescrito, em algum momento se constituiu como um espaço voltado para a construção do conhecimento autônomo e reflexivo? Ou será que, seguindo sua tradição, a escola pública continua com a função de satisfazer a prescrição estatal de acordo com o que entende (pretende?) como demanda da sociedade? O Brasil



historicamente teve uma escola pública de elite e voltada para esse mesmo grupo socioeconômico, pois a massa da população não tinha acesso a educação em sua totalidade dada a falta de políticas públicas que tornassem obrigatória a escolarização de cada brasileiro. Ora, o denominado “bacharelismo ilustrado” (Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias: 2010, p.22) esteve presente na escola exatamente porque satisfazia a demanda da elite e, entre outras coisas, também para mostrar aos menos abastados que o lugar deles não era ali, com as ciências. Ao se embater com esse tipo de conhecimento e, concomitantemente, verificar a necessidade econômica familiar, as crianças e adolescentes pobres saíam da escola, exatamente por suas famílias não se identificarem com o que a escola oferecia como algo que satisfizesse suas necessidades. Ocorre que, com a Constituição Brasileira de 1988 e, conseqüentemente, a construção de Parâmetros, Leis e Diretrizes voltadas para a Educação, há o estabelecimento de políticas públicas que priorizaram a permanência das crianças e adolescentes nas escolas, por meio de ações de transferência de renda. Ao mesmo tempo, pretendeu-se instaurar uma nova(?) mentalidade, agora objetivando satisfazer a escola pública de massa - uma educação voltada para o trabalho (Currículo do Estado de São Paulo – Ciências Humanas e suas tecnologias: 2010, p.23). Há a crítica a “formação geral” que não preparava o “profissional” para o mercado de trabalho, pois era eivada de um “bacharelismo ilustrado”, sem praticidade. Entretanto, ao mostrar a relação do conhecimento que deve ser construído no ambiente escolar com as demandas da sociedade contemporânea geradas pelo avanço tecnológico, verificamos que, ao jovem formado nas fileiras das escolas públicas atuais do estado de São Paulo está destinado desenvolver “*competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões*”, exatamente para superar o automatismo das linhas de montagem e tarefas de rotina presentes nas indústrias do século XIX e primeira metade do século XX. Então é isso que resta aos alunos das escolas públicas paulistas (e brasileiras)? Substituir a mentalidade do trabalho do século XIX pela mentalidade da indústria da transição dos séculos XX e XXI, qual seja, uma pseudo autonomia que se encerra na e para a própria indústria e no mercado de trabalho como um todo? Dessa forma, à elite paulista (e brasileira), antes na escola pública, mas agora nas escolas particulares de excelência, cabe continuar com o “bacharelismo ilustrado” atrelado ao domínio dos meios de produção, escoamento, comercialização, educação e propaganda, enquanto, aos menos abastados, que agora estão (ao menos na legislação) dentro da escola pública, cabe apenas o preparo para a satisfação das carências do mercado de trabalho dominado pelo primeiro grupo. Assim, o fato da escola paulista e brasileira pretensamente se tornar pública e voltada para o público, gerou uma constatação bastante recorrente nos dias atuais: de que há uma perda substantiva da qualidade da educação básica, que pode ser a expressão de mudanças estruturais da sociedade, colocando à escola demandas cada vez mais complexas e urgentes. Fenômenos como a



indisciplina, violência, baixo índice de aproveitamento escolar e avanço frenético das tecnologias somam-se aos antigos problemas do cotidiano da escola, gerando dificuldades, desafios e falta de respostas por parte da instituição, muitas vezes identificados como crise de identidade da escola. Esse diagnóstico tem contribuído para despertar iniciativas concretas com o fito de qualificar o processo de formação de professores de maneira que estes possam reunir capacidade, habilidade e discernimento no agir quando estão diante de outros seres humanos numa sala de aula. Na educação – seja como formação, seja como prática – a dimensão epistemológica parece ter imperado e orientado o processo educativo. Isto quer dizer que tanto professores e alunos são agentes do e para o saber; são sujeitos do conhecimento, reconhecendo-se ou levados a reconhecerem-se como diferentes do objeto, criando e/ou descobrindo significações, instituindo sentidos, elaborando conceitos, ideias, juízos e teorias (CHAUÍ, 2003, p. 130). Essa mentalidade parece predominar na educação, pois todo um aparato institucional e formativo é edificado para viabilizá-la. A escola e a universidade parecem perdurar, na história, estruturadas nessa concepção. Para os propósitos desse trabalho, queremos considerar que não somos apenas seres cognoscentes; somos também agentes em direção ao bem, somos agentes éticos, somos pessoas. Quando alunos e professores entram na sala de aula são portadores de uma vontade, de desejos e de paixões que os mobilizam a agir dessa ou daquela maneira. Não estamos ali apenas movidos pela capacidade de conhecer e representar as coisas, os fatos e o mundo conceitualmente. Ao considerarmos a dimensão ética como parte de nós, na vida e na educação, reconhecemos nossa capacidade de escolher, deliberar e agir conforme valores, normas e regras que dizem respeito ao bem e ao mal, ao justo e ao injusto, à virtude e ao vício (CHAUÍ, 2003, p. 131). A dimensão ética, quando considerada, nos conduz a compreender os movimentos atitudinais de nossos alunos, por exemplo, quando reagem dessa ou daquela maneira na sala de aula. Assim como eles, nós também nos exercitamos, racional que somos, em direção a uma vida feliz e justa, pautada por relações interpessoais e intersubjetivas que transcorrem na família, nas amizades, no trabalho. Tudo isso adentra a escola, não apenas o ser que pensa, raciocina, mas o que também sente, emociona-se, enfim, todos são afetados e movimentados por paixões das mais diversas, como a alegria, a tristeza, o ódio, a raiva, a calma, etc. Formar professores e prepará-los para a prática pedagógica é levar em conta essa perspectiva, de tal forma que possamos enfrentar os desafios dramáticos que são oferecidos e vividos nas escolas, nas salas de aula e nas aulas em si. No livro II, capítulo 5 da *Ética*, quando indaga sobre o que é a virtude, Aristóteles responde que na alma humana se encontra três espécies de coisas: paixões, faculdades e disposição de caráter (ARISTÓTELES, 1987, p. 31). Podemos arriscar dizer que as paixões seriam o ponto de partida para a formação do caráter dos indivíduos. A avaliação de nossas condutas – se louvadas ou censuradas – não é feita por sentirmos paixões, mesmo porque ninguém se encoleriza intencionalmente, o que quer dizer, que não escolhemos sentir essa ou aquela



paixão. Isto significa que só somos julgados e responsabilizados pelas nossas virtudes e vícios, que são formados pelo modo como usamos as paixões. “Sentimos cólera e medo sem nenhuma escolha de nossa parte, mas as virtudes são modalidades de escolha, ou envolvem escolha. Além disso, com as paixões se diz que somos movidos” (ARISTÓTELES, 1987, p. 31). Desdobrando melhor a proposta aristotélica, talvez caiba aqui um aprofundamento ou explicitação dos elementos essenciais que a compõe. Grosso modo e, pensando a partir de uma pragmática - isto é, de sua funcionalidade na conduta humana - a paixão diz respeito ao que sentimos e experienciamos no cotidiano. É uma tendência ou inclinação que tem a função de nos mobilizar, tendo como resultado, frequentemente, uma ação posterior - daí o caráter de passividade que nos atinge. Quando reagimos a uma ofensa, por exemplo, sentindo raiva, não haveria a possibilidade de fazermos uma escolha, mantendo a calma e a tranquilidade- Portanto, “[...] A paixão é sempre provocada pela presença ou imagem de algo que me leva a reagir, geralmente de improviso. Ela é então o sinal de que eu vivo na dependência permanente do Outro” (LEBRUN, 1987, p. 18). Como característica ou dístico do ser humano, a paixão é algo que um ser perfeito, como Deus, não seria movido por ela. Como pertencente às coisas do mundo humano, as paixões dependem do outro (o mundo fora de nós), não cabendo a nós escolher o momento para senti-las, o que não nos isenta de agirmos de maneira responsável em direção ao seu domínio, dosando-as. É deste modo que os outros nos julgam como seres ético-virtuosos, ou seja, observando como nos movimentamos com nossas paixões. Deste modo e, visto que o julgamento ético sempre se direcionará ao modo com que uma pessoa age diante de suas paixões, não há ética sem as paixões. Assim, o homem virtuoso não seria aquele que lança mão de suas paixões nem aquele que as abranda, mas aquele que sabe dosar o quanto de paixão uma determinada conduta comporta nas circunstâncias que se defronta. Do ponto de vista da educação, cabe a função de ensinar o homem a dominar suas paixões e não extirpá-las ou saciá-las. E dominar nada mais é do que utilizá-las adequadamente e não aniquilá-las, como pretenderam várias correntes filosóficas. Assim, é de estranhar quando queremos impor prescrições ou inculcar juízos éticos a priori, impossibilitando ao indivíduo fazer suas experiências passionais. Também entendida como o mundo das emoções (ZINGANO, 2008; 2009), as paixões seriam, então, um tipo de afecção que, quando envolvida na ação, contém um elemento cognitivo, pois ao sentirmos medo, antes é necessário que tenhamos uma *consideração* – examinar com cuidado, respeito e veneração - de que daquilo que está presente diante de nós é capaz de causar dano ou trazer benefício à nossa vida. Nessa perspectiva, num contexto brasileiro que historicamente promoveu o distanciamento entre universidade e escola básica, por meio de políticas públicas gestadas ainda no regime militar (1964-85), as quais contribuíram, peremptoriamente, para a aceleração do processo de proletarização dos professores da escola básica e, paralelamente, para a má qualidade da formação de seus alunos, o PIBID tem contribuído para a modificação desse quadro. Para a consecução desse



intento, o PIBID-UNESP/Assis delineou estratégias com a finalidade de diagnosticar problemas apresentados em ambos os níveis de formação (superior e básico). Estruturalmente, constituiu um espaço com os licenciandos-bolsistas e professores-supervisores das escolas participantes, planejada e desenvolvida pelos docentes da universidade com o objetivo de fomentar a discussão em torno de aspectos das políticas públicas voltadas à Educação, nos diferentes níveis, nas esferas federal e estadual. Entre essas questões verificou-se, por exemplo, o distanciamento entre os princípios norteadores vigentes no atual currículo do Estado de São Paulo (no caso, nas áreas de Ciências Humanas e Biológicas) aos quais os professores devem se (con)formar, e o empobrecimento da formação sociopolítica fundamental para a emancipação cidadã firmada na concepção de uma educação voltada (tão) somente para o denominado mercado de trabalho. Conjuntamente, foram elaboradas estratégias de aproximação dos licenciandos às escolas participantes e suas respectivas comunidades do entorno. Finalmente, ações didático-pedagógicas têm sido elaboradas com o fim de contribuir com a formação dos alunos e professores das escolas, bem como com a experiência dos licenciandos e docentes da Universidade. Assim, um intercâmbio qualitativo entre universidade e escola básica tem se apresentado, possibilitando a aproximação entre esses entes da educação brasileira até então historicamente distanciados.



HISTÓRIA DA CIÊNCIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A TRAJETÓRIA DE CARLOS CHAGAS COMO EXEMPLO

Eliane Cerdas Labarce¹⁹³
Fernando Bastos²

RESUMO

O presente trabalho analisa a trajetória do médico e cientista Carlos Chagas nas pesquisas que culminaram com a identificação do agente e vetor responsáveis pela Doença de Chagas (tripanosomíase americana), no início do século XX, destacando algumas possibilidades da utilização desse fragmento histórico na formação de professores de Biologia, no que se refere à discussão da Ciência enquanto processo de construção humana e, portanto, histórica.

Palavras-chave: História e Filosofia da Ciência, Carlos Chagas, Formação de Professores.

ABSTRACT

This paper analyzes the history of the doctor and scientist Carlos Chagas in the research that led to the identification of the agent and vector responsible for Chagas disease (American trypanosomiasis), in the early twentieth century, pointing out some possibilities of using this piece of history in shaping Biology teachers, as regards the discussion of science as a process of human construction and therefore historical.

Keywords: History and philosophy of science, Carlos Chagas, Teacher education;

¹⁹³ Programa de Pós Graduação em Educação Para a Ciência – Unesp – Bauru. elianecerdas@hotmail.com ² Programa de Pós Graduação em Educação Para a Ciência – Unesp – Bauru. ferbastos@fc.unesp.br



CONTAR HISTÓRIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL: TORNANDO-SE HABILIDOSO COM PESSOAS E LIVROS¹⁹⁴.

Veronica Aparecida Pereira¹⁹⁵,
Franciely Oliani Pietrobon¹⁹⁶,
Marineide Aquino de Souza Aran³,
Daniel Carvalho de Sá Motta³

RESUMO

A contação de histórias se apresenta como um importante meio de auxílio para aprendizagem e abordagem de temas transversais, bem como uma possibilidade de inserção do aluno na cultura escolar. Este texto é resultado da análise de vivências em habilidades sociais que utilizaram a contação de histórias como instrumento de facilitador para o desenvolvimento de habilidades sociais. O trabalho foi desenvolvido por acadêmicos do curso de Psicologia da UFGD participantes do Programa de Educação Tutorial- Conexão de Saberes (PET) em escolas da rede municipal de uma cidade do interior do Mato Grosso do Sul. Buscou-se descrever vivências em habilidades sociais que utilizaram a contação de histórias infantis durante o programa de habilidades sociais (PHS), identificando aspectos facilitadores do processo de aprendizagem do comportamento habilidoso. Uma vez que o PHS estava concluído, foram analisados os diários de campo, com relatos das vivências, selecionando aqueles que se utilizaram da contação de histórias. Foram analisados 21 diários de campo com relato de 14 diferentes histórias. Em apenas uma das intervenções a atividade de contação de histórias não se mostrou efetiva para o desenvolvimento de habilidades sociais. Os dados sugerem que a adoção dessa estratégia em programas de habilidades sociais poderá contribuir para a efetividade do mesmo.

Palavras-chave: Habilidades sociais; pesquisa-intervenção; contação de histórias.

¹⁹⁴ Apoio CAPES/FNDE

¹⁹⁵ Doutora em Educação Especial – Professora do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados - veronicapereira@ufgd.edu.br

¹⁹⁶ Acadêmicos do curso de Psicologia – Universidade Federal da Grande Dourados – Bolsistas do Programa de Educação Tutorial.



A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA PÓS- MODERNIDADE E GLOBALIZAÇÃO

Rosângela Aparecida Ramos de Lima¹⁹⁷
Vânia Moreira Lino¹⁹⁸

RESUMO

O presente trabalho aborda a questão da globalização, da sociedade e suas transformações, com amplas reflexões sobre a educação. Ao analisar os elementos envolvidos no processo da globalização percebe-se que é problemático e possibilita um entendimento, aceitável, porém complexo e contraditório das relações entre os diversos atores e interações. A comparação entre os conceitos de globalização realizada por Octaviano Ianni, Boaventura Souza Santos e Antony Giddens, faz diferentes abordagens políticas, sociais, econômicas e epistemológicas, nos diferentes Estados-nação, com ênfase na cultura hegemônica dos membros mais influentes. Em particular ambos consideram a transformação do “espaço-temporal”, com distinta profundidade. A relevância destas discussões sensibiliza para identificar elementos intrínsecos no processo da globalização, que possibilita reflexões na prática educativa, no contexto educacional, com fins a transformação do ser social e da sociedade como um todo.

Palavras-chave: Globalização. Sociedade. Educação.

ABSTRACT

This paper addresses the issue of education, society and its transformations, with broad reflections on globalization. Analyze the elements involved in the process of globalization is problematic and enables an understanding, acceptable, however complex and contradictory relationships between the various actors and interactions. The comparison between the concepts of globalization held by Octaviano Ianni, Boaventura Souza Santos and Antony Giddens makes different policy approaches, social and epistemological. In particular both consider the transformation of the "space-time", with distinct profundidade. The relevance of these discussions sensitizes us to identify intrinsic elements in the globalization process, enabling reflection on educational practice, with the purpose of transforming social being and society as a whole.

Keywords: Globalization. Society. Education.

¹⁹⁷ Email: rosangelaramos33@hotmail.com

¹⁹⁸ Vanilino@hotmail.com



PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: causas e conjecturas

Vânia Moreira Lino¹⁹⁹
Rosângela Aparecida Ramos de Lima²⁰⁰

RESUMO

O presente artigo permeia a discussão acerca da *precarização do trabalho docente, e suas implicações na educação básica, a partir da década de 30*. Percebe-se com a vivência da realidade do trabalho que a partir desse período, os docentes foram submetidos a uma série de processos, que podem ser denominados, genericamente, de “desprofissionalização” ou “proletarização” do trabalho. Esse processo está diretamente relacionado ao capitalismo, às questões de gênero, e à divisão do trabalho no interior da escola, ou seja, a partir de uma base material econômica, política, histórica e cultural. Neste artigo, importa a aproximação do agente social, que é o trabalhador docente, para compreender a sua realidade e perceber como, afinal, ele se sente dentro dessa conjuntura profissional.

Palavras-chave: Precarização. Docente. Proletarização.

PRECARIOUS WORK TEACHERS: CAUSES AND CONJECTURES

ABSTRACT

This article permeates the discussion about the casualization of teaching, and its implications for basic education, from the 30s. It can be seen with the experience of the reality of the work from this period, teachers were subjected to a series of processes that can be called, generically, the "deprofessionalization" or "proletarianization" of work. This process is directly related to capitalism, gender issues, and the division of labor within the school, or from a material basis for economic, political, historical and cultural. In this article, it is the approach of the social worker, the worker who is teaching, to understand their reality and realize how ultimately he feels in this situation professionally.

Keywords: Insecurity. Lecturer. Proletarianization.

¹⁹⁹ vanilino@hotmail.com

²⁰⁰ Rosangelaramos33@hotmail.com



ANÁLISE DAS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS UTILIZADAS NA DISCIPLINA PRODUÇÃO GRÁFICA DE UM CURSO SUPERIOR DE DESIGN: UM ESTUDO DE CASO

Mariano Lopes de Andrade Neto²⁰¹
Eliana Marques Zanata²⁰²
Antonio Francisco Marques²⁰³
Paula da Cruz Landim²⁰⁴

RESUMO

Um estudo de caso que verifica as estratégias didáticas utilizadas em uma disciplina ministrada para um curso superior de Design. Em seu desenvolvimento encontram-se a investigação bibliográfica sobre estratégias didáticas no ensino superior, as Diretrizes Curriculares, o Projeto Pedagógico do curso e Plano de Ensino da disciplina, informações que serviram de marco para a construção dos parâmetros da análise proposta. Como metodologia optou-se pelo modelo pesquisa-ação. O procedimento para obtenção dos dados ocorreu pela observação presencial do pesquisador, por anotações durante as aulas, entrevistas informais com o professor responsável e análise de todos os materiais de aula do período. Como resultado identificou-se a oportunidade de adotar estratégias mais participativas baseadas nas experiências descritas no estudo.

Palavras-chave: Didática; Ensino Superior; Design.

ABSTRACT

A case study verifies that the teaching strategies taught in a course for a degree in Design. In its development is the research literature on teaching strategies in higher education, curriculum guidelines, the Education Program Course and Teaching Plan of the discipline, information that served as the framework for the construction of the parameters of the proposed analysis. The methodology was chosen action research model. The procedure for data collection occurred by observing presence of the researcher, for notes during lectures, informal interviews with the teacher responsible and analysis of all lesson materials of the period. As a result we identified the opportunity to adopt more participatory strategies based on the experiments described in the study.

Keywords: Didactics; Higher Education; Design.

²⁰¹ Doutorando; UNESP – Universidade Estadual Paulista, mlaneto@gmail.com

²⁰² Doutora; UNESP - Universidade Estadual Paulista; lizanatafc@gmail.com

²⁰³ Doutor; UNESP - Universidade Estadual Paulista; amarques@fc.unesp.br

²⁰⁴ Doutora; UNESP - Universidade Estadual Paulista; paula@faac.unesp.br



ÉTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a experiência da amizade na sala de aula

Alonso Bezerra de Carvalho²⁰⁵

Fabiola Colombani²⁰⁶

Roberta da Silva Lucas²⁰⁷

O presente trabalho pretende refletir sobre o significado da ética na prática pedagógica, à luz da questão já colocada pelos gregos, ou seja, se ela pode ser ensinada ou se é inata. Para tanto, tomamos a amizade, no seu sentido mais filosófico, como uma prática e uma maneira de transformar a sala de aula num espaço aberto a relações intersubjetivas renovadas, edificando novas possibilidades de existência relacional, cognitiva e política. Trata-se, portanto, de uma reflexão teórica, a partir de dados já coletados bem como de textos atinentes à ética, como campo de investigação das práticas morais, de forma que nos ajude a compreender o que somos e o que estamos fazendo de nós mesmos e com os outros na atualidade. E sendo a escola lugar importante na vida dos personagens que ali freqüentam, a amizade pode ser um princípio, um *arché*, o primeiro fulgor de uma nascente vontade de saber, de viver e de conviver. Nesse sentido, pensar ou exercer uma nova relação entre professor e aluno, já na sala de aula, tomando o tema amizade como elemento provocador, pode colaborar na formulação de saídas significativas para, por exemplo, a violência, a indisciplina e os conflitos que se manifestam no ambiente escolar. Isto nos permite concluir que a sala de aula pode ser lugar de encontro ético-político e de instauração de atitudes novas e, com isso, edificar novos vínculos com o Outro, reconhecendo-o como o nosso amigo que, como o fim de nossos sentimentos, crenças e desejos, pode contribuir na elaboração e experimentação de significados diferentes ao nosso existir. Deste modo, a escola torna-se um espaço de crescimento, onde as práticas, também docentes, se configuram em bases democráticas, humanizadoras e plurais.

Palavras-chave: Formação de professores. Sala de aula. Ética.

ETHICS AND TEACHER EDUCATION: THE EXPERIENCE OF FRIENDSHIP IN CLASSROOM

²⁰⁵ Doutor em Filosofia da Educação na USP com Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Charles de Gaulle, Lille, França. Professor do Departamento de Educação da Unesp/Assis e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade (GEPEES), cadastrado no CNPq.

E-mail: alonsoprofessor@yahoo.com.br.

²⁰⁶ Doutoranda em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp/Marília. E-mail: fabicolombani@hotmail.com

²⁰⁷ Licenciada em História pela Unesp/Assis. E-mail: beta_historia@hotmail.com



This work intends to reflect on the significance of ethics in teaching practice according to the question already pointed by Greeks, in other words, whether it can be taught or it is innate. Therefore, we took friendship in its more philosophical sense, as a practice and a way of transforming the classroom into a space open to renewed intersubjective relations, building new possibilities of relational, cognitive and political cognitive and political existence. Therefore, this study is a theoretical reflection, from preliminary data already collected and from text related to ethics, as a field of research of moral practices, in order to help us to understand who we are and what we are doing to ourselves and to others nowadays. And being the school an important place in the lives of people who attend there, friendship may be a principle, an *arché*, the first glow of a rising desire to learn, to live and to live together. In this sense, to think or to pursue a new relationship between teacher and student, already in the classroom, taking the theme of friendship as a provocative element, can collaborate in formulating meaningful outputs, for example, violence, indiscipline and conflicts that are manifested in the school environment. This allows us to conclude that the classroom can be a place of encounter ethical-political and introduction of new attitudes and thereby build new links with the Other, recognizing him as our friend, as the end of our feelings, beliefs and desires, can contribute in the development and experimentation of different meanings to our existence. Thus, the school becomes a place of growth, where practices and also teachers, configure themselves on a democratic, humanizing and plural basis.

Keywords: Teacher Education. Classroom. Ethics.



DESAFIOS CURRICULARES PARA A INSERÇÃO DA ASTRONOMIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: PROPOSTAS DE AÇÕES NACIONAIS

Rodolfo Langhi²⁰⁸
Rosa M. F. Scavi²⁰⁹
Janer Vilaça²¹⁰

RESUMO

Esta pesquisa considera brevemente algumas das potencialidades, ainda pouco exploradas em nosso país, referentes às atividades desenvolvidas em âmbito nacional para o desafio da inserção da Astronomia no currículo da educação básica. Defendemos um modelo de ação nacional que aborda aproximações possíveis entre as comunidades científica, amadora e profissional, seguindo um movimento de sentido contrário à dispersão e pulverização de esforços pontuais destes estabelecimentos e da realização de suas atividades embasadas no senso comum. Visando responder quais características ou parâmetros devem ser levadas em conta para a elaboração de uma ação nacional voltada à Educação em Astronomia, apresentamos a análise de conteúdo de uma amostra da produção nacional encontrada em artigos de periódicos. Como resultados, encontramos um elenco de características que podem nortear futuros planejamentos de ações nacionais desta natureza, visando o desenvolvimento nacional da Educação em Astronomia e de sua pesquisa no país.

Palavras-chave: Educação em Astronomia. Relações comunidade científica, amadora e escolar. Ações nacionais.

ABSTRACT

This research considers some potential of activities developed in non-formal education in Astronomy, like astronomical observatories and other related establishments. We present, in this text, a model with possible relations among these kinds of communities: the scientific, the amateur and the professional, in a motion against the local and punctual activities dispersion and pulverization of these establishments, and against the use of common sense to develop their activities. For response which characteristics a national action may have, we

²⁰⁸ Professor Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. UNESP/Bauru - email: rlanghi@fc.unesp.br. Apoio: Fundunesp.

²⁰⁹ Professora Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Coordenadora do Observatório Didático de Astronomia. UNESP/Bauru. Apoio: CNPq, CAPES, FUNDUNESP, PROEX - e-mail: rosama@fc.unesp.br

²¹⁰ Coordenador do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho/Programa PTI C&T/FPTI-BR; Foz do Iguaçu, PR - email: janer@pti.org.br. Apoio: Programa de fomento do PTIC&T/FPTI-BR.



presented a content analyses of a sample of articles found in academic production. Our results show a list of characteristics to future plans for national actions, aiming the advancement of the Astronomy Education and its national research.



EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E SEUS DESAFIOS CURRICULARES: O USO DE PLANETÁRIOS ENQUANTO ESPAÇOS FORMAIS/NÃO-FORMAIS DE ENSINO, PESQUISA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Rodolfo Langhi ²¹¹ ;
Roberto Nardi ²¹² ;
Janer Vilaça ²¹³

RESUMO

A pesquisa sobre Educação em Astronomia tem revelado a necessidade de estudos na área de formação de professores e em ambientes formais e não-formais de ensino. De modo que a questão central desta pesquisa é: como um planetário pode atender eficazmente a demanda das necessidades formativas dos professores para com o ensino da Astronomia (conforme os PCN) e da alfabetização científica e tecnológica e seus aspectos culturais, a fim de contribuir com a produção bibliográfica nacional neste sentido? Esta pesquisa, predominantemente qualitativa na área de Educação em Astronomia, abrange o tripé: pesquisa, ensino e extensão. A coleta de dados se dá por meio de questionários, observação de campo e diário de pesquisador, ocorrendo durante as atividades de um planetário tomado como amostra para coleta de dados, com respaldo de universidades parceiras. A análise dos dados fundamenta-se nos procedimentos da Análise do Discurso. Os resultados apontam para a melhoria da qualidade das ações de extensão e ensino, desvelando caminhos para a constituição deste ambiente não-escolar (planetário) na condição efetiva de fonte de dados para pesquisa, além do desenvolvimento profissional de professores da rede pública em conteúdos de Astronomia com constatações de inovações e mudanças em sua prática profissional.

Palavras-chave: Educação em Astronomia. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT

Astronomy Education researches reveal the need for studies on teacher training and on formal and non-formal environments. So the central question of this

²¹¹ Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. - email: rlanghi@fc.unesp.br

²¹² Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da UNESP/Bauru. Departamento de Educação. Faculdade de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. Apoio: CNPq - email: nardi@fc.unesp.br

²¹³ Coordenador do Polo Astronômico Casimiro Montenegro Filho/Programa PTI C&T/FPTI-BR; Foz do Iguaçu, PR - email: janer@pti.org.br. Apoio: Programa de fomento do PTIC&T/FPTI-BR.



research is: how a planetarium considers the needs for the Astronomy teaching (as indicated in the document National Curriculum Parameters, PCN in Brazilian) and scientific and technological literacy and its cultural aspects, with the objective to contribute to the academic production? This qualitative research in the area of Astronomy Education covers three pillars: research, teaching and extension. Data were collected with questionnaires, field observation and diary of researcher, during the activities of a planetarium. The data were analyzed using the procedures of Discourse Analysis. The results point to improving the quality of teaching and extension actions in an non-school environment (planetarium) and the need to look to planetarium like a data source for research, besides the professional development of teachers in Astronomy contents with innovations and changes in their professional practice.



ARTICULAÇÃO ENTRE PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: contribuições ao currículo escolar

Karla Paulino Tonus²¹⁴

RESUMO

Neste trabalho apresentamos uma proposta de plano de ensino com tema “A relação entre desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva da psicologia histórico-cultural”, onde se articulam a Psicologia Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica, para ser desenvolvido em cursos de formação inicial ou continuada de professores, dado que acreditamos na possibilidade de uma práxis educativa possibilitada pelos conteúdos teórico-práticos oferecidos pela psicologia da educação. Neste sentido, autores que abordam os temas referentes à psicologia da educação salientam que a compreensão da existência concreta do homem é decorrente da compreensão da criança como sujeito que se situa na história e na sociedade, de tal modo, é a criança concreta que deve ser apresentada como um dos objetos de estudo da psicologia da educação. Tais autores evidenciam a possibilidade de ações mediadas por uma perspectiva sócio-histórica em psicologia da educação, levando-nos a crer que as transformações necessárias neste âmbito encontram nesta perspectiva crítica um caminho que leve a psicologia a compartilhar com a educação uma proposta que supere o subjetivismo presente no currículo escolar e contribuir para a emancipação humana. Um dos pressupostos que orientam este trabalho é a importância do processo de apropriação; a psicologia só estará cumprindo seu papel na democratização do ensino, via currículo escolar, quando houver a apropriação crítica de seus conteúdos.

Palavras-chave: Psicologia da Educação. Pedagogia Histórico-Crítica. Currículo escolar.

ABSTRACT

This paper aims at presenting a teaching plan whose topic is “ The relation between development and learning in the perspective of cultural-historical psychology”, in which cultural-historical psychology and historical-critical pedagogy must be articulated and developed in initial and continued teacher education courses. It is believed that there is a possibility of an educative praxis due to the practical and theoretical contents offered by the educational psychology. Authors who discuss topics related to educational psychology highlight that the understanding of human concrete existence is provided by the understanding of a child as a subject who is placed in history and society,

²¹⁴ Universidade Nove de Julho, UNINOVE, Bauru, SP. Pedagogia. tonuskarla@gmail.com



therefore, it is a concrete child who must be presented as educational psychology object of study. The same authors highlight the possibility of actions mediated by a socio-historical perspective in educational psychology, which lead us to believe that the transformations in this context may find in the critical perspective a way to lead psychology to share with education a proposal which overcomes the subjectivism presented in the educational curriculum and also contribute to human emancipation. One of the assumptions considered in this study is the importance of the appropriation process, that is, psychology plays its role in the teaching democratization, by means of educational curriculum, when there is a critical appropriation about their contents.

Keywords: Educational Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Educational Curriculum.



O ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO ESPAÇO PARA A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR

Simone Brandolt Fagundes
Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT/UNESP – Presidente Prudente
Alberto Albuquerque Gomes
Programa de Pós-Graduação em Educação – FCT/UNESP – Presidente Prudente

RESUMO

Este estudo apresenta alguns resultados e reflexões sobre o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia. Entendemos que o estágio é constituído de uma dimensão legal e uma dimensão acadêmico-pedagógica, sendo um momento de contato direto do futuro professor com o futuro campo de trabalho. A pesquisa apresentada neste artigo objetivou conhecer a opinião dos alunos do 6º semestre do curso de Pedagogia de duas instituições privadas de Presidente Prudente, sobre o lugar do estágio supervisionado no projeto de sua formação considerando que os sujeitos nunca exerceram atividade docente, sendo o estágio supervisionado seu primeiro contato com a escola e com os atores sociais que nela atuam. A pesquisa teve caráter documental e de campo com aplicação de um questionário semiestruturado junto aos alunos dos referidos cursos. Uma das considerações mais importantes dessa pesquisa é de que o processo de formação docente deve possibilitar ao futuro profissional desenvolver capacidades de reflexão, interpretação, entendimento e participação efetiva na sociedade onde está inserido. É cada vez mais necessário superar este modelo compartimentado e hierarquizado de formação para que tenhamos um projeto de estágio supervisionado que sirva realmente de espaço para constituição do ser professor.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Formação docente. Pedagogia

ABSTRACT

This study shows us some results and reflections about the curricular supervised traineeship on the Pedagogy Course. We believe that the supervised traineeship is comprised of a legal dimension and an academic teaching dimension, being a moment of direct contact of future teachers with the future of work field. The research presented in this article aimed to know the opinion of the 6th semester students of Pedagogy Course on two *Presidente Prudente* private institutions, about the place of supervised traineeship in the formation project considering that the subject never exercised teaching activity, being supervised traineeship his first contact with the school and with social



actors who work in it. The research had documentary character and field with application of a semi-structured questionnaire to the students of these courses. One of the most important considerations of this research is that the process of teacher training must enable to the future to develop capacity for professional reflection, interpretation, understanding and effective participation in society where it operates. It is increasingly necessary to overcome this compartmentalized and hierarchical pattern of training that we have a supervised traineeship project that really serves with space for the constitution to be a teacher.

Keywords: Supervised Traineeship, Teacher Training, Pedagogy.



CORPO, LÚDICO E EDUCAÇÃO: UMA PESQUISA SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Luciene Ferreira da Silva
lucienebtos@ig.com.br
Mariana dos Reis Alexandre
mari.agd@hotmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO -
UNESP FACULDADE DE CIÊNCIAS - Departamento de Educação

Palavras Chave: Corporeidade. Educação. Formação de professores.

Resumo

Este projeto de pesquisa busca contemplar um aspecto ainda pouco considerado no campo educacional ao abordar corpos repletos de expressões e movimentos que chegam à sala de aula e são tratados como máquinas rumo ao mercado de trabalho.

A hipótese é a de que o problema decorra entre outros, do processo de formação de professores, que não proporciona o entendimento das peculiaridades e individualidades dos alunos, seres humanos únicos, nem de compreender o elemento cultural sobre as visões predominantes a respeito da corporeidade, rompendo com padrões educacionais vigentes e dualismos (corpo e mente, corpo e alma e corpo-espírito, entre outros).

Na escola o "corpo" é julgado como o transporte da "mente" para a sala de aula, onde o aluno recebe o saber considerado correto e necessário. Na realidade, o que vemos são "corpos" imobilizados e controlados em suas expressões e movimentos, desconsiderando a história do saber corporal que cada indivíduo traz consigo.

Ora, corporeidade e Educação embora não sendo uma temática nova, precisa ser pesquisada por conta da necessidade de se preparar melhor os professores para educarem os alunos, que não são seres fragmentados e que são corpos. Sobretudo, porque, as relações vividas corporalmente na escola são muitas vezes conflituosas intelectualmente, pois os corpos entram em contato com os vários outros corpos, com diferentes comportamentos e culturas, e é o professor quem deve ter uma formação adequada para saber lidar com essas situações no cotidiano escolar da melhor maneira possível, compreendendo o componente lúdico da cultura e os corpos, com peculiaridades, individualidades, história e que são únicos. E, incorporar ações pedagógicas e educacionais a partir de corpos e para os corpos, impondo nova postura.

A formação de professores não tem dado conta de atingir os objetivos da Educação Neoliberal, de preparar para o mercado de trabalho de forma rápida e nem da Educação para a vida. Não se tem a formação qualificada voltada



para o mercado de trabalho, nem para o sentido da formação integral do homem, para a vida e para a construção da cidadania participativa. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2007).

Portanto, o professor precisa ampliar sua cultura para ser capaz de aprender a aprender, agir com competência na sala de aula, saber usar os diversos tipos de comunicação, como por exemplo, a linguagem corporal que auxilia também a comunicação oral. Desta forma é possível resgatar a motivação dos alunos e a do professor, com a valorização do seu trabalho que repercutirá para a vida coletiva, para a solidariedade e respeito à vida. (FREIRE, 1989)

É necessário o despertar do sentimento lúdico do professor, se desejar de fato atuar de forma coerente e contribuidora para o desenvolvimento pleno dos seus alunos. Se a formação proporcionar capacitação para ter domínio do que se ensina, proporcionando um “repensar” dos conhecimentos.

Neste projeto, parte-se do pressuposto de que o corpo é a forma de ser no mundo, e a Educação é a proporcionadora do desvendamento do mundo e do ser. Portanto, corporeidade e Educação são inseparáveis. A Educação existe por causa e para a corporeidade. O corpo então, a partir desse ponto, poderá ser inquieto, criativo, emancipado, expressivo ou ser obediente, contido e limitado.

Entender as concepções e significados do lúdico é um desafio acadêmico e respeitar as peculiaridades do humano pressupõe propostas que levam ao desenvolvimento de formas de comunicação e expressão que podem ser adquiridas no meio sócio cultural, inclusive na educação escolarizada, no entanto, estas precisam ser legítimas e não se consubstanciam num instrumento para outra finalidade qualquer que não seja o seu próprio objetivo. A Educação não pode ter como objetivo apenas e de forma restritiva a instrumentalização para o mundo do trabalho por uma classe. (PARO, 2010)

O objetivo da pesquisa proposta é progredir na compreensão da problemática da incompreensão do ser humano enquanto individual e “inédito”, verificar as interconexões entre Corpo, Lúdico e Educação na formação do pedagogo, contribuindo positivamente para o mesmo, com a retomada da formação humanista no enfrentamento da sua desvalorização profissional na atualidade e com atuação reflexiva assegurar uma educação para a vida, desprovida de ações desumanizantes e preconceituosas.

Para aprofundar os conhecimentos e obter dados reais, serão necessárias pesquisas qualitativas e quantitativas com a realização de estudos bibliográficos e documentais como norteadores da pesquisa de campo, com entrevista semi-estruturada junto aos coordenadores dos cursos de Pedagogia de quatro Instituições de Ensino Superior da cidade de Bauru/SP. Também serão realizadas observações do tipo participante.

A formação do pedagogo precisa ser pesquisada com maior atenção, observando se esta contribui para a compreensão, por parte desse profissional, das sinalizações que o corpo do seu aluno demonstra de suas necessidades de mobilidade e expressão, que muitas vezes passam despercebidos. Os



aspectos humanizantes da formação, presentes nos currículos tendem cada vez mais a se perder no processo de instrumentalização e não de educação, propriamente dita, muito embora, haja a necessidade de desenvolvimento de habilidades cognitivas para a resolução de problemas e tomada de decisões para atuação no mercado de trabalho, que este tipo de formação não desencadeia nos educandos. E, esta contradição abre um espaço para ser ocupado com uma formação, que dê conta das peculiaridades humanas e as desenvolva tornando-as ilimitadas, porque a Educação não pode ser para o trabalho, para um tipo de trabalho e nem para um grupo ou classe visto de forma isolada. A Educação ao perder de vista o homem, perde seu foco, seu objetivo, seu norte.



PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA: Possibilidades de (RE) visão das práticas docentes de formação inicial

Augusta Maria Bicalho
augustabicalho@yahoo.com.br

Regina Helena Souza Ferreira
Alda Maria da Silva Francisco
Ana Cristina Pereira

Pibid – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência
Centro Universitário São Camilo-ES

Palavras-chave: Pesquisa-ação. Formação Inicial. Práticas Docentes.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Existe hoje na América Latina e a nível internacional uma grande discussão sobre a formação docente. Há uma grande insatisfação dos Ministérios da Educação, dos professores em exercício, dos formadores de docentes a respeito da capacidade das Universidades e Institutos de Formação Docente em dar respostas às necessidades da profissão docente. (TARDIF, 2002, ZEICHNER, 2005, CORAZZA 2005, VAILLANT, 2010, GATTI, 2010, NÓVOA, 2012). São muitas críticas às instituições formadoras, o que na verdade, podemos considerar muito positivo, pois, nos incentivam a refletir sobre nossas práticas, enquanto agência formadora de professores. O Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo, como maior agência formadora de professores no Sul do Estado do Espírito Santo, (10 (dez) Cursos de Licenciatura) tem acompanhado e se envolvido nessas discussões. Historicamente, a IES a começar pelo compromisso assumido em seus documentos Institucionais “O Centro Universitário São Camilo - Espírito Santo tem o compromisso de oferecer ao seu alunado a oportunidade de refletir acerca da construção de uma educação capaz de tornar diferenciada a sociedade onde atua, desenvolvendo um ensino embasado em aprendizagens capazes de construir cada campo de atuação do ser humano”. Nessa perspectiva, o espaço de formação de professores, especialmente, revela-se como lócus de discussão e implementação de novos desafios na produção do conhecimento a partir da problematização dos conhecimentos historicamente produzidos. O Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo não se furta a avaliar e retroalimentar seus fazeres. Assim, discute os seus Projetos pedagógicos com a sociedade, dialogando com os órgãos governamentais responsáveis pela educação em nosso estado, como foi, por exemplo, no Projeto desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo junto a Fundação Carlos Chagas, tempo em que, numa discussão ampla e produtiva, foi possível visitar, analisar a organização curricular de seus cursos. Tais discussões não encerraram aí, coordenadores de cursos, docentes, assessores de ensino, continuam discutindo as práticas desenvolvidas por este Centro por meio de



grupos de estudos, revisão de ementas, análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. Essas discussões, em 2012, proporcionaram a IES a oportunidade de participar, junto a CAPES, do Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Como resultado desse envolvimento, a IES aprovou 05 (cinco) subprojetos nas áreas de Biologia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. As ações desses subprojetos – de cunho interdisciplinar – são desenvolvidas em 3 (três) Escolas da Rede Municipal e 2 (duas) Escolas da Rede Estadual envolvendo um total de (50) cinquenta bolsistas, alunos dos Cursos de Licenciatura. Como já preconizava o Edital, todos os subprojetos estão comprometidos com os principais objetivos do PIBID, iniciar os alunos da graduação à docência numa nova perspectiva, ou seja, estabelece-se um novo espaço para compreender a relação Formação Inicial versus Espaço cotidiano das Escolas, e assim, apontar as lacunas e fragilidades existentes na organização curricular dos cursos da IES, as concepções teóricas que vem sendo utilizadas e traduzidas nos variados procedimentos práticos que vimos fazendo não só nas salas de aula desses cursos, bem como, nas práticas de estágio, projeto de extensão.

METODOLOGIA

O Projeto do PIBID – desenvolvido pelo Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo - busca desconstruir questões teórico-metodológicas e teórico-epistemológicas, que precisam ser redimensionadas para que avancemos um pouco mais nas discussões e práticas pedagógicas dos cursos de Licenciatura no sentido de propor ações que vão além do que já temos certeza, do que a história documenta, por meio de campanhas, programas e projetos de iniciativa governamental. Essas ações só terão sentido se compreendermos que, no espaço território escolar, há outros atores envolvidos os quais se conflitam e interagem na construção do cotidiano. A metodologia usada pelos Subprojetos oportuniza ao docente aprendiz e ao professor formador vivenciarem o “chão da escola”, num caminho que os levam a desconstruir algumas crenças já interiorizadas que precisam ser repensadas, redimensionadas, para que se crie um novo jeito de fazer, um novo olhar epistemológico sobre o espaço escolar. Epistemologicamente, nosso projeto assenta-se em algumas convicções teóricas presentes na literatura no âmbito da educação as quais são consideradas um avanço, tendo em vista, os resultados de pesquisas em nosso país sobre a temática (GATTI, 2011). No entanto, os efeitos de tais avanços não se refletem com a intensidade desejada no interior das escolas, devido, talvez, aos muitos e novos complicadores existentes no cotidiano das escolas que continua excludente, produzindo analfabetos funcionais e iletrados. Nossas práticas, como formadores de professores, não podem continuar com uma retórica de apenas denúncias, precisamos preparar alunos capazes de fazer intervenções pedagógicas, enfrentando esse espaço cotidiano cada vez mais incerto e desconhecido. Assim, a metodologia que propomos nos subprojetos vai além do apenas “teorizar sobre a prática”, buscamos organizar



nossas ações de intervenção junto aos acadêmicos bolsistas, aos supervisores das escolas considerando novas formas de olhar o fazer docente, seguindo algumas pistas dadas pelos autores ZEICHNER (2005), ESTEBAN, (2005) e outros. Na perspectiva desses autores, partimos do princípio de que a ação e reflexão compõem uma relação dialógica e dialética. A proposição do “ensino reflexivo que tem integrado os programas de formação inicial de professores, dependendo dos procedimentos metodológicos, minam o desenvolvimento genuíno do docente aprendiz”, (ZEICHNER, 2005).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Completando aproximadamente (8) oito meses de implementação do Projeto PIBID no Centro Universitário São Camilo – ES, nossas experiências já nos permitem apresentar alguns resultados parciais. Decididamente, o Projeto de Iniciação à Docência – PIBID nos têm proporcionado um olhar mais minucioso sobre nossas funções, como formadores de docentes. Nossos cursos de licenciatura devem aprimorar sua organização curricular, sua metodologia de forma a dar mais espaço às práticas desenvolvidas em sala no sentido de priorizar a compreensão do desenvolvimento humano no que se refere ao processo de aprender a ensinar não só na formação inicial, como também na formação continuada. A teoria funciona como lentes postas diante de nossos olhos, nos ajudando a enxergar o que não éramos capazes. Nesta perspectiva, um mesmo objeto pode ser percebido de diferentes maneiras, dependendo das lentes que usamos. A teoria é proposta como um instrumento que ajuda a olhar e apreender o real. Como teorias diferentes enfatizam recortes diferentes, possibilitando uma diversidade de pontos de vista, os formadores de professores precisam conhecer mais profundamente o referencial teórico em que se apóiam e escolherem o mais adequado. A escolha entre as múltiplas possibilidades tem como referência o próprio real (MORIN, 2005). Nesse sentido, o formador precisa saber adequar a metodologia e/ou procedimentos usados em suas práticas de formação com o referencial escolhido e torná-los mais coerente com seu discurso. Entendemos que a prática é realmente o ponto de partida, dela emergem as questões, as necessidades e as possibilidades, ou seja, a prática esboça os caminhos a percorrer. Os acadêmicos em processo de formação inicial devem ser constantemente envolvidos com práticas pedagógicas que lhes permitam apreender a capacidade de aquisição de um olhar investigativo sobre o cotidiano, e esse olhar só é possível a partir do conhecimento que se tem. Como nos orienta ZEICHNER (2005) não é qualquer reflexão que possibilita a mudança de postura docente, esta não pode ser sustentada como um fim em si mesmo, sem conexão com a produção de uma sociedade mais justa e igualitária. Os fazeres da docência (os diferentes aspectos da docência, conhecimentos referentes da disciplina que vai ensinar habilidade para ensinar, conhecimentos dos aprendizes) não garantem sucesso/resultados na aprendizagem dos alunos, se os docentes não conhecerem sua disciplinas e souberem como



transformá-las em necessidades, conectadas com o que os estudantes já conhecem para promoverem uma compreensão mais significativa. A prática, igualmente, é a finalidade da teoria, partindo-se dos problemas concretos que são formulados, o aprofundamento teórico tem o sentido de busca de superação dos limites encontrados, sendo a análise do real a fundamentação da ação a ser implementada. Assim sendo, refletir e buscar soluções não são meros exercícios abstratos. Participar como autores (Coordenador Institucional, de Área, Acadêmicos, Supervisores, Alunos da Educação Básica) de práticas reais de como pensar uma nova docência, tem nos possibilitado a construção de diversos pensamentos e inquietações que nos indicam pistas, “picadas” importantes no que tange à construção de outros olhares e movimentos e novas práticas cotidianas de formadores nos cursos de licenciatura. Parafraseando o grande “versador” Manoel de Barros que, em uma de suas obras, intitulada “O Livro das Ignorâncias”, diz é preciso “dar ao pente outras funções que não seja apenas pentear”, “fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz”, o Pibid tem nos levado a encontrar grandes lampejos, permitindo-nos deixar a zona de conforto da academia e buscar outros “caminhos”, revendo nossas práticas, desconstruindo-as, dando outra função que não seja aquela de apenas ensinar, mas de sempre perguntar.



O USO DE METODOLOGIAS DE ENSINO DIVERSIFICADAS POR LICENCIANDOS DE UM CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Daisi Teresinha Chapani

dt.chapani@bol.com.br

Ana Cristina Santos Duarte

tinaduarte2@gmail.com

Departamento de Ciências Biológicas. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Novos Talentos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

Introdução

A ciência e a tecnologia exercem grande influência em diversos aspectos de nossa vida cotidiana, tornando a educação científica uma necessidade premente no mundo contemporâneo.

No campo educativo, vemos a emergência de novas formas de entender o processo de aprendizagem, as quais são complexas demais para que o tradicional modelo transmissor-receptor possa dar conta. Para Vygotsky (2000), a aprendizagem ocorre na interação entre as pessoas e destas com o mundo. Para ele, a aprendizagem ocorre nas relações sociais. Assim, o ensino-aprendizagem é o conjunto de ações que articulam as atividades desenvolvidas e a aquisição de informações e de construção de conhecimentos.

Neste contexto, o professor de Ciências é afetado em seu modo de pensar, de agir, de interagir, de comunicar, de planejar as aulas, de selecionar atividades, enfim, em sua prática docente, o que exige discussões teóricas e metodológicas, a fim de produzir novas e diversificadas maneiras de ensinar e aprender Ciências.

As experiências acumuladas nos estudos sobre ensino de Ciências, por meio da prática profissional e de desenvolvimento de investigações, conduziram-nos a refletir sobre as ações pedagógicas que dão destaque às questões cognitivas e socioafetivas, no intuito de minimizar problemas de aprendizagem e contribuir para a formação da autonomia e da autoestima dos educandos.

Entendemos que optar por essa abordagem em um curso de formação inicial licenciatura pode colaborar para que os licenciandos reflitam sobre as práticas pedagógicas, criem alternativas e avaliem a eficácia dessas novas práticas, desenvolvendo, assim, a criatividade e autonomia enquanto constroem um repertório razoável de metodologias e estratégias de ensino que permitam lidar com situações diferenciadas, que, certamente, encontrarão em sua prática docente.



A forma tradicional de ensino, baseada apenas na exposição do professor e no livro didático, já não é suficiente para atender as expectativas relativas ao ensino de ciências na contemporaneidade. Assim, os professores e os futuros professores, muitas vezes colocam suas esperanças nas chamadas “metodologias alternativas”, ou seja, buscam formas mais dinâmicas, interativas e atraentes de apresentar os fenômenos, que possam explorar outros aspectos do processo de ensino e de aprendizagem que não apenas os de ordem cognitivas, mas também de ordem social e afetiva, permitindo construir uma imagem da ciência como construção humana.

Além disso, uso de metodologias e estratégias de ensino diversificadas e mais eficazes pode contribuir para minimizar um dos problemas que mais afetam os professores na atualidade: a falta de motivação e de envolvimento dos alunos nos processos de aprendizagem. Pesquisas sobre o ensino de Ciências apontam a importância de introduzir inovações nesse processo, visando despertar a inquietação diante do desconhecido, buscando explicações lógicas e razoáveis para os fenômenos a nossa volta Ward et. al. (2010).

Segundo Foreman (2010, p. 140), os professores de Ciências devem adotar uma postura flexível, estimulando os alunos a usarem a imaginação, pois, para ele, “o desenvolvimento da criatividade de um indivíduo em ciências depende da qualidade e da diversidade das oportunidades de aprendizagens proporcionadas na sala de aula”.

O desenvolvimento de metodologias e de estratégias diferenciadas em sala de aula, que sejam eficazes em promover o aprendizado de conteúdos científicos e a reflexão crítica sobre os mesmos, deve ser entendida como um direito à cidadania da criança e do adolescente, uma vez que, no processo educacional deve-se levar em consideração as diferenças e os interesses do indivíduo e a afirmação de sua dignidade.

Luckesi (1994) apud Martins (2011) considera que os procedimentos de ensino geram consequências para a prática docente, por isso o professor deve ter clareza da proposta pedagógica. Além disso, deve lançar mão dos conhecimentos científicos disponíveis e avaliar os resultados, todavia, sem desconsiderar os fatores externos que interferem no processo ensino-aprendizagem como as condições estruturais da escola, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais-afetivas e culturais dos alunos, os recursos disponíveis, etc.

Tais aspectos são levados em consideração no processo formativo de licenciandos do curso de Ciências Biológicas, do campus de Jequié, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Assim, ao relatamos nesse trabalho as experiências que vimos tendo ao propor que esses licenciandos desenvolvam, apliquem e avaliem uma determinada sequência didática, pretendemos destacar as metodologias e estratégias utilizadas, ressaltando sua importância nos processos de ensino e de aprendizagem de Ciências e Biologia.

Essas experiências vêm ocorrendo no contexto de estágio curricular supervisionado e estão inseridas no Projeto “A difusão da Ciência como



possibilidade de ação inclusiva”. Esse projeto, por sua vez, faz parte do Programa “Novos Talentos”, financiado pela CAPES, e teve por objetivo difundir o conhecimento científico e a refletir sobre sua forma de produção, por meio de metodologias diferenciadas desenvolvidas, junto a grupos de estudantes de escolas públicas na cidade de Jequié-Bahia, estando em desenvolvimento desde 2011.

Metodologia

Tomando-se o que dispõe a Resolução CNE/CP 02/2002, os licenciandos do curso de Ciências Biológicas da UESB têm disciplinas relativas às práticas pedagógicas desde o primeiro semestre do curso. O estágio curricular supervisionado acontece na segunda metade do curso e envolve cinco disciplinas que buscam oferecer condições para que os discentes tenham uma experiência rica e significativa no estágio. Assim, os licenciandos têm momentos dedicados ao reconhecimento da escola, à participação na rotina escolar, à realização de pesquisas e à regência de classes de Ciências no ensino fundamental e de Biologia no ensino médio. Além disso, uma parte da carga horária do estágio curricular obrigatório (1 crédito, equivalente a 45h) é destinada ao planejamento, desenvolvimento e avaliação de uma de sequência didática envolvendo conteúdos de Ciências ou Biologia.

Essas atividades, desenvolvidas na forma de minicursos com carga horária entre 20 e 24 horas, são oferecidas às escolas públicas como atividades extracurriculares para alunos de educação básica. Essa prática é respaldada pelo art. 2º da Resolução Consep Nº 98/2004 que possibilita que o estágio possa se realizar também na modalidade de extensão. Desde 2011 elas fazem parte do projeto institucional do Programa Novos Talentos. Por exigência do edital desse Programa, os minicursos, que antes eram desenvolvidos nas escolas, passaram a ser realizados nas dependências da universidade.

Os licenciandos são orientados pelos professores supervisores de estágio e desenvolvem essas atividades organizados em grupos de 2, 3 ou 4 discentes. A descrição e análise dessas atividades fazem parte do relatório de estágio. Alguns alunos usam a ocasião para o desenvolvimento de pesquisa para a elaboração do trabalho de conclusão de curso. Além disso, cada equipe deve entregar à coordenação do projeto um formulário síntese sobre as atividades desenvolvidas, devendo constar: o tema do minicurso, o período de realização, o número de alunos atendidos, os objetivos, estratégias e recursos didáticos e avaliação. Desses formulários foram extraídos os dados discutidos a seguir.

Resultados

Entre 2011 e 2012 foram realizados 35 minicursos envolvendo temáticas variadas, cada qual com o uso de diferentes metodologias e estratégias de ensino, conforme sintetizado no Quadro 1.

<i>Tema</i>	<i>Metodologias/estratégias/recursos</i>
-------------	--



Água: um bem precioso, porém finito	tempestade cerebral; aula expositiva e dialogada; exibição de vídeos; aula prática em laboratório, aula de campo: Barragem do cajueiro (local de captação da água); Estação de Tratamento de Água Estação de Tratamento de Esgoto; leitura e interpretação de reportagens sobre o assunto.
A interferência do homem no meio ambiente	aula expositiva e dialogada, atividade com situações problemas; dinâmica sobre as cadeias alimentares, exibição e discussão de vídeo, leitura e interpretação do texto, análise de letras de música, leitura de imagens, produção de maquete; jogo.
Sexualidade na adolescência	tempestade cerebral, aula expositiva dialogada, exibição e discussão de filme, debate
Aquecimento Global	dinâmica de apresentação, questionário para levantamento dos conhecimentos prévios, exposição sobre o tema, experimento simulando o efeito estufa, atividade em grupo, debates, confecção de uma revista em quadrinhos e atividades lúdicas.
O Mundo Sustentável	levantamento dos conhecimentos prévios, visita à Cooperativa de Reciclagem de Lixo, aulas expositivas, interpretação de documentários e de reportagens a respeito do tema.
Sexualidade: discutindo gênero, diversidade e corpo	aula expositiva dialogada, exibição e discussão de vídeos, leitura e interpretação de textos, dinâmicas de grupo, confecção de cartazes..
A diversidade dos seres vivos	dinâmica de entrosamento, questionário exploratório, aula expositiva-interativa, produção de cartazes, leitura e discussão de texto, prática de laboratório, análise de filme e gincana.
Desvendando o mundo das plantas	debates, aulas expositivas, práticas de laboratório, trabalhos em grupo, construção de quadro comparativo.
Viajando pelo Sistema Solar	tempestade cerebral, dinâmicas de grupo, leitura e interpretação de textos, aula expositiva dialogada, construção de maquetes; vídeo, elaboração e apresentação de cartazes.
Processos e mecanismos relacionados ao uso de drogas	aula expositiva-dialogada, tempestade cerebral, dinâmica de grupo; discussão vídeos, construção de mapas conceituais, montagem de tabela comparativa das diferentes substâncias discutidas, debates, atividades lúdicas
Microrganismos: Heróis ou	aula expositiva dialogada, exposição de vídeos, interpretação de textos, história em quadrinhos, questões-



Vilões?.	problema, jogo de tabuleiro: “Conhecendo os microrganismo”.
A política dos 3Rs	aulas expositivas, leitura e discussão de textos, análise de vídeos, atividade prática de reutilização, cartazes, debate.
Sustentabilidade	vídeos, situação problema, atividades práticas, dramatização.
Os caminhos da esquistossomose.	questionário para identificação dos os conhecimentos prévios; discussão de reportagens; situações problema, tempestade de idéias, vídeo, identificação de métodos profiláticos a partir dos depoimentos; interpretação de imagens, confecção de cartilha.
Botânica além da Escola.	sondagem dos conhecimentos prévios, dinâmica de grupo, atividade prática, discussão, exibição do documentário, atividade lúdica, aula expositiva/dialogada, visita ao laboratório de botânica, atividade de campo, visita ao herbário.
Evolução Biológica Animal	dinâmica de apresentação, leitura e interpretação de texto, , jogo, construção da linha do tempo, vídeo, atividade prática.
Desvendando a Caatinga	desenho para levantamento das idéias prévias, discussão de vídeo, aula expositiva e dialogada; leitura e interpretação de textos, aula prática em laboratório, aula de campo
Sexualidade: além dos aspectos biológicos.	montagem de painel; discussão em grupo; vídeos; músicas e; aula expositiva dialogada.
A ciência e sua história:	aula expositiva, atividade prática, levantamento de dados e discussão de resultados elaboração de relatório.
5’->3’ Decifrando o sentido da vida.	aula expositiva, projeção de filme, debates, modelo didático “Construindo os ácidos nucléicos”.
Reprodução e Sexualidade	vídeos, charges, texto, debate, slides com questões norteadoras, álbum seriado, modelos tridimensionais dos aparelhos genitais feminino e masculino, música e dinâmicas..
Adolescência saudável	dinâmica de fotografias, debates, modelo anatômico, elaboração de desenhos, montagem de cartaz; análise de rótulos de alimentos.
Artrópodes, os grandes conquistadores	elaboração de cartazes para sondagem dos conhecimentos prévios, exposição dialogada; identificação das principais características morfológicas dos grupos de artrópodes através da coleção didática do laboratório de Invertebrados; exibição de vídeo, leitura e interpretação de textos, aula prática.
Alimentação	Aula expositiva, leitura, interpretação e produção de



	textos, análise de vídeo, dramatização
A importância das plantas para o planeta	sondagem do conhecimento prévio dos alunos; aulas dialogadas/expositivas; visualização de células vegetais; vídeos didáticos, música e leitura de imagens; produção e apresentação de painéis ilustrados; visita ao laboratório de geociências para observação de exemplares fósseis de vegetais; atividades lúdicas; montagem de terrários; aula de campo: coleta de material botânico; visita ao herbário: conservação do material botânico; relatos e discussões.
Animais peçonhentos	dinâmicas de socialização, atividades com cartolina, leituras coletivas, exposição de vídeos, prática de serpentes no laboratório de Vertebrado e jogos educativos.
Genética	exibição e discussão do filme "GATTACA": aula expositiva sobre os conceitos básicos de genética e sobre divisão celular; atividades lúdicas; debates.
A caatinga	dinâmica de entrosamento; construção de painel de conhecimentos prévios dos alunos sobre a caatinga; aula expositiva dialogada; jogos; construção do mapa dos biomas; apresentação de filme; construção de terrário; aula de campo
Insetos	levantamento dos conhecimentos prévios, aulas expositivas; observação dos insetos da coleção entomológica do laboratório de Invertebrados; leitura e discussões de textos; apresentação e discussão do filme, aula prática com coleta, identificação, e etiquetagem de insetos para confecção da caixa entomológica.
Prevenção ao uso de drogas	aula expositiva e dialogada; exibição de vídeos; visita ao centro de reabilitação CEU; debates; dinâmicas; confecção de faixas.
Corpo Humano e saúde	aula expositiva e dialogada, exibição de vídeos, debates, leitura, interpretação e produção de textos.
Citologia	aulas expositivas, atividades práticas, jogos, vídeo.
Paleontologia	aula expositiva, vídeo, visita ao laboratório de Geociências, atividade prática de modelagem, atividades lúdicas
Fósseis	desenho de fósseis existente no laboratório, prática de moldagem, exibição de vídeo.

Quadro 1 – Temas trabalhados nos minicursos com as respectivas estratégias de ensino utilizadas.

Percebemos a criatividade dos licenciandos ao proporem diferentes estratégias para o ensino de conteúdos de Ciências e Biologia. Para tanto eles recorreram a fontes diversas: professores das escolas e da universidade, livros didáticos e paradidáticos, revistas científicas e de divulgação, *sites da internet* etc. Um dos minicursos que mais utilizou estratégias diversificadas foi sobre "A importância



das plantas para o planeta”, para o qual os discentes foram capazes de criar ou adaptar mais de uma dezena de atividades distintas.

Vemos também que, a despeito da diversidade de estratégias adotadas, a aula expositiva esteve presente em quase todos os minicursos, indicando tanto sua pertinência quanto a dificuldade em se pensar o ensino de Ciências ou Biologia sem o uso dessa estratégia.

Por outro lado, os licenciandos não fizeram uso de recursos de informática, mesmo dispondo de uma sala equipada com computadores para o desenvolvimento das atividades. A exceção foi minicurso “A ciência e sua história”, em que os alunos de ensino médio usaram os computadores para realização de um relatório. É provável que essa ausência tenha se dado em virtude dos licenciandos terem tido poucas oportunidades de usar esses recursos durante seu processo formativo.

Notamos também que, com exceção de algumas poucas atividades desenvolvidas nos laboratórios da UESB, todas as demais são de fácil execução e podem ser realizadas em qualquer escola de educação básica.

Os licenciandos afirmam que, de maneira geral, as metodologias e estratégias utilizadas proporcionaram envolvimento dos estudantes com os temas propostos, favorecendo o aprendizado, como podemos notar no seguinte trecho extraído de um dos relatórios: “os alunos participavam das atividades propostas ativamente e espontaneamente, implicando-se nessas atividades de modo a alcançar, e em alguns momentos até mesmo superar, os objetivos esperados no processo de planejamento” (minicurso “Reprodução e sexualidade”).

Assim, puderam avaliar a eficácia das atividades desenvolvidas, algumas vezes, inclusive, surpreendendo-se com os resultados: “a metodologia utilizada foi considerada adequada, uma vez que proporcionou aprendizagem e agradou aos alunos (...) alguns deles sugeriram que era preciso colocar mais dinâmicas e brincadeiras, mas uma sugestão interessante e inesperada foi a de ter mais textos para serem lidos em sala de aula” (minicurso “A interferência do homem no meio ambiente”).

Além disso, a experiência também levou-os a perceber as limitações das atividades desenvolvidas, assim como, o fato de que as estratégias por si mesmas não garantem a aprendizagem efetiva de todos os estudantes. Um grupo, por exemplo, destacou as “dificuldades de concentração e de relacionar os assuntos, por parte dos estudantes” (minicurso “Aquecimento Global”), outro relatou que “os alunos demonstraram aproveitamento em quase todas as atividades, com exceção do quadro comparativo” (minicurso “Desvendando o mundo das plantas”).

Os licenciandos avaliaram a experiência como positiva para sua formação. De nossa parte, notamos que eles se envolveram com entusiasmo na tarefa de criar ou adaptar metodologia e estratégias diversificadas para o ensino de Ciências e Biologia e que, nesse processo, mobilizaram diversas habilidades cognitivas, afetivas, estéticas e sociais, o que certamente contribuiu para o desenvolvimento de sua criatividade e autonomia.



PROFESSORES COMO PROTAGONISTAS: a participação de docentes de educação básica em um evento científico.

Daisi Teresinha Chapani
dt.chapani@bol.com.br
Ana Cristina Santos Duarte
tinaduarte2@gmail.com

Departamento de Ciências Biológicas. Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Formação de Professores. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Novos Talentos, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

Introdução

Já se tornou consensual nos debates atuais a respeito da formação e do trabalho docentes que os professores não podem mais ser tomados como meros executores de propostas definidas por especialistas, mas, ao contrário, precisam ser entendidos como pessoas capazes de refletir e de agir em seu campo de atuação.

Apesar do avanço da retórica do professor pesquisador na literatura sobre formação e trabalho docentes, é incomum a participação de professores de educação básica em eventos científicos, a não ser na eventual condição de pós-graduando.

A restrita participação desses profissionais em espaços que se caracterizam pelo debate de idéias e pela socialização do conhecimento ocorre por diversos motivos. i) inicia-se pela própria dificuldade de realização de pesquisa nas escolas, pois as condições de trabalho a que são submetidos desfavorecem a prática investigativa, ii) os critérios de avaliação dos trabalhos geralmente tomam como padrão a pesquisa acadêmica, dificultando a aprovação dos trabalhos realizados por professores, que costumam ter outros critérios de validação, entre os quais se destaca a predominância da eficácia prática sobre aspectos teóricos; iii) dificilmente encontram condições de permanecerem afastados do trabalho os diversos dias de duração dos eventos, iv) muitas vezes não dispõem de recurso financeiros para essa empreitada, v) mesmo vencidos todos esses obstáculos, nem sempre se sentem à vontade em um ambiente nos quais os especialistas são colocados em evidência, enquanto eles compõem a platéia das conferências.

Essas dificuldades são ainda maiores quando se tratam de professores que residem em pequenas cidades do interior da Bahia. Muitos desses docentes não têm formação universitária e moram distantes dos centros de pesquisas.

Ou seja, apesar dos muitos estudos que demonstram a importância da pesquisa na formação e no trabalho docentes, sabemos também das



dificuldades de sua apropriação pelos professores de educação básica. Por essas razões, propusemos um evento, denominado “I Simpósio sobre Pesquisa e Formação de Professores”, e a fim de discutirmos os limites e as possibilidades da pesquisa na formação e no trabalho docentes. Nesse evento, os professores de educação básica tiveram uma participação tão destacada quanto os pesquisadores acadêmicos, uma vez que fizeram parte da comissão científica, compuseram as mesas redondas e apresentaram trabalhos.

Assim, esse artigo tem por finalidade apresentar ao debate sobre a questão da pesquisa do professor algumas reflexões suscitadas pela participação de docentes de educação básica no referido Simpósio. Salientamos que esse trabalho é parte de uma pesquisa em andamento que pretende investigar como o conceito de professor pesquisador tem sido incorporado em cursos de formação de professores inicial de professores, desenvolvidos em duas instituições do interior da Bahia.

Metodologia

O Simpósio ocorreu na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié, nos dias 24 e 25 de agosto de 2012. Sua divulgação foi feita por diversos meios, especialmente pela *internet*. As inscrições foram gratuitas e realizadas por *e-mail*. Foram realizadas 405 inscrições, porém apenas 218 pessoas efetivamente estiveram presentes. Os participantes eram licenciandos, pós-graduandos, gestores e professores de educação básica procedentes de 13 municípios localizados em diversas regiões do estado da Bahia.

Foi aberta a possibilidade de apresentação de trabalhos (pesquisas e relatos de experiência). Foram inscritos 47 trabalhos, os quais foram avaliados por uma comissão científica formada por docentes universitários, pós-graduandos e professores de educação básica. Desses, foram aceitos 33 trabalhos, publicados em atas. Pesquisas em andamento foram apresentadas em forma oral e as pesquisas concluídas e os relatos de experiência, em forma de pôster. Foi solicitado a todos os participantes que respondessem um questionário, contendo 8 questões abertas e 4 fechadas, dando-nos informações sobre sua formação, sua atuação docente, suas opiniões a respeito do desenvolvimento de pesquisa e sobre sua participação em eventos que possibilitassem socializar e discutir pesquisas desenvolvidas por professores de educação básica. Recebemos o retorno de 62 questionários respondidos.

Ao final do evento também foi solicitado o preenchimento de uma ficha, na qual o participante deveria avaliar o evento atribuindo um dos seguintes conceitos: ruim, regular, bom, excelente. Era ainda solicitado que ele indicasse os principais pontos positivos e negativos, bem como apresentar críticas e sugestões.

Nesse trabalho, discutiremos a participação dos professores nesse evento a partir de 4 eixos, a saber: que tipo de pesquisa realizam os professores de educação básica, porque consideram importante realizar pesquisa, quais as



dificuldades que encontram para desenvolverem pesquisa na escola e qual a avaliação que fizeram do Simpósio. Para tanto utilizaremos dados obtidos nas atas do evento, no questionário diagnóstico e na ficha de avaliação.

Resultados

As pesquisas apresentadas pelos professores participantes do Simpósio
Quatorze trabalhos inscritos foram recusados. As razões alegadas pelos pareceristas (professores de educação básica, em sua maioria) foram: não atendimento às normas do evento (36%), textos mal escritos, confusos ou com incoerências (57%), falta de relação entre os dados e as conclusões (3,5%), apresentação de propostas de atividades sem dados ou discussões (3,5%). Dos 33 trabalhos aprovados, 20 foram realizados por não docentes (licenciandos, pós-graduandos ou especialistas), apenas 39% referiam-se a pesquisas ou relatos de experiências produzidos por professores de educação básica, cujos títulos estão relacionados no Quadro 1.

A formação continuada da equipe pedagógica da escola municipal lagoa do Abaeté sobre a organização curricular em ciclos de aprendizagem
Conhecimento de adolescentes de uma escola pública sobre doenças sexualmente transmissíveis – um relato de experiência
Discutindo gênero e sexualidade com jovens e adultos
Educação ambiental como prática pedagógica na escola pública: um relato de experiência
Ensinar ciências na EJA: representações de um grupo de professores
Experiência metodológica da leitura e escrita com alunos do 5º ano do ensino fundamental I
Meio ambiente: uso comum de todos: é nosso dever cuidar, é nosso dever preservar
Narrativas auto (biográficas) de jovens e adultos: desafios, aprendizagens e conquistas
Os métodos de ensino de ciências e sua relação com a aprendizagem dos alunos do 6º ano do ensino fundamental
Reflexões sobre sexualidade na educação física escolar
Relato de experiência autobiográfico: a contribuição da relação entre eu/outro na formação docente
Educação ambiental no ensino infantil: desafios e possibilidades
Relato de experiências: resultados preliminares acerca da preferência discente frente aos diversos tipos de avaliação adotados em escolas públicas na Bahia

Quadro 1 – Títulos os trabalhos apresentados por professores de educação básica no I Simpósio sobre Pesquisa e Formação de Professores.

Pelos títulos dos trabalhos é possível verificar a diversidade de temas que se constituem como interesses para a pesquisa do professor, com ligeiro



predomínio de questões relacionadas ao meio ambiente e à sexualidade. Não apenas aspectos de sala de aula, mas temas mais amplos, como a formação docente, também chamam a atenção dos professores.

A maior parte dos trabalhos tem mais de um autor. A exceção fica por conta do “Relato de experiência autobiográfico: a contribuição da relação entre eu/outro na formação docente” que teve um único docente como autor. O trabalho “Relato de experiências: resultados preliminares acerca da preferência discente frente aos diversos tipos de avaliação adotados em escolas públicas na Bahia”, foi realizado por um grupo de professores em contexto de formação em serviço. Os demais apresentam dois autores.

Porque os professores consideram importante realizar pesquisa na escola

Apesar da pequena quantidade de trabalhos apresentados por professores, a maioria dos participantes do Simpósio (cerca de 70%) alegou que costuma realizar pesquisa na escola. As justificativas apontam basicamente para quatro tipos de preocupação: orientação de pesquisas de alunos (“é fundamental introduzir o campo de pesquisa para o alunado ainda no ensino fundamental”), cumprir exigências acadêmicas (“entrei na pós-graduação”), adquirir conhecimentos (“é fundamental para ter mais conhecimento”) e refletir sobre a prática e/ou aperfeiçoá-la (“encontro na pesquisa sentido para planejar e realizar minhas aulas”).

As respostas que têm a pesquisa dos alunos como centro, nos fazem questionar se os respondentes compreenderam que esperávamos que suas respostas nos trouxessem informações sobre a pesquisa que eles próprios realizariam. Supondo que, dado o contexto de aplicação do questionário, a pergunta foi compreendida conforme esperávamos, devemos admitir que ter o educando como horizonte de sua pesquisa é o que de fato se espera de um professor, ou seja, de nada vale a pesquisa do professor se ela não ressoar na formação de seus alunos. Talvez seja esse o sentido atribuído à pesquisa pelo docente que alegou que a realiza “para desenvolver no educando conhecimento e para que os mesmo vivam em constante atualização” ou por outro que argumentou que realiza pesquisa porque “é interessante analisar as diversas formas que os discentes chegam a certas soluções”.

Por outro lado, asserções do tipo: “a pesquisa proporciona maior rendimento de conhecimento aos alunos”, nos levam a suspeitar que, a despeito de estarem participando de um evento que buscava discutir a pesquisa na formação docente, talvez alguns desses professores estivessem entendendo a pesquisa em sua conotação mais simplória. Por experiência própria e também pelo que temos encontrado na literatura (BAGNO, 2009), sabemos que a pesquisa na escola tem sido entendida, muitas vezes, como mera elaboração de cópias de livros ou da *internet* sobre um assunto genérico. Muitas vezes isso se deve ao fato dos próprios professores, durante seu processo formativo, não tenham tido a investigação como elemento basilar desse processo.

Por isso consideramos promissor o fato de muitos cursos de graduação (sejam *pré* ou *em* serviço) incluírem a pesquisa como parte fundamental de seus currículos. A obrigatoriedade da realização da pesquisa tem levado professores



a se envolverem com a pesquisa pela primeira vez, como disse um dos respondentes: “já tinha alguns questionamentos e me vi obrigada a fazer uma pesquisa para a aprovação no curso de Ciências Biológicas”

Assim, a maior parte das justificativas apresentadas pelos docentes para realizar pesquisa nas escolas está relacionada com aumento de conhecimento e orientação para a prática o que encontra consonância no discurso tão difundido sobre a pesquisa no trabalho docente, o qual apregoa que o professor deve colocar-se em uma atitude de análise, produção e criação a respeito da sua ação.

Para Marques (2007), o professor precisa ser um pesquisador do pensamento do aluno, “precisa descobrir o que seu aluno pensa e como ele pensa. Precisa descobrir quais os caminhos que levam a uma construção: da inexistência de uma capacidade para uma capacidade ativa e efetiva” (p.59).

Assim, na medida em que o professor se coloca como um pesquisador na sala de aula, buscando entender o pensamento e as necessidades dos alunos, mais conseguirá estabelecer relações significativas com a aprendizagem, no sentido amplo, não só de estocagem. do conhecimento. Pesquisar em sala de aula, significa “descobrir quais são as perguntas que o aluno tem, ou talvez, aprender a formular perguntas que façam o aluno querer buscar respostas” (MARQUES, 2007, p.61-62)

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), a tendência de valorização da pesquisa no processo de ensinar, leva-nos a pensar no ensino enquanto fenômeno social e complexo, que vem sendo modificado conforme as necessidades e momentos históricos, exigindo do profissional reflexão, alteração, flexibilidade, imprevisibilidade e reconstrução. Para as autoras “pesquisar a prática possibilita a construção de um pensar compartilhado sobre nossas próprias incertezas e dificuldades” (p. 199).

Quais as dificuldades que encontram

Dos pesquisados, cinco declaram que não realizam pesquisas, alegando que: “falta tempo e não consigo agregar colegas que tenham o mesmo interesse”, “estou em contato com a pesquisa a pouco tempo”, “não há como fazer pesquisa na escola”, “por falta de estímulo do poder público (recursos, espaço)”, “insegurança, falta de orientação e material didático”.

Tais razões convergem para as dificuldades apontadas por aqueles que alegaram desenvolver pesquisas em suas escolas. A falta de informação e disponibilidade de tempo foram os principais problemas citados. Nota-se que, pelas palavras dos professores, falta quase tudo para que se possa realizar pesquisa na escola: recursos, sala com computadores, biblioteca, motivação, incentivo, orientação, objetivo, interesse dos próprios professores, conhecimento sobre o que vem a ser pesquisa, colaboração dos colegas etc.

Muitas dessas dificuldades são largamente apontadas na literatura sobre a pesquisa dos professores de educação básica (ANDRÉ, 2001, LÜDKE: CRUZ, 2005; PÓRLAN & RIVERO, 1998), o que torna muito difícil aos mesmos, repensarem no seu papel de professor. Assim, os docentes enfrentam diversas situações que dificultam discutir com clareza essas problemáticas, tornando



presas fáceis da rotina escolar acrítica e se sentindo, na maioria das vezes, incapazes de mudá-la (PÓRLAN & RIVERO, 1998)

As dificuldades apontadas perpassam, também pela formação. Segundo Mizukami (2002), a formação de professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio tem sido um desafio para os cursos de licenciatura da universidade brasileira, pois, durante muito tempo na história da formação de professores, priorizou-se o acúmulo de conhecimentos e técnicas, assim a formação inicial era concebida como sendo o único ou o momento mais importante na formação do educador e tinha como parâmetro situações idealizadas da prática educativa

Para Nóvoa (1992), a formação de professores deve ser compreendida enquanto um processo que se inicia na vivência enquanto discente perpassa pela formação básica e continua na vivência profissional, sendo a reflexão um dos elementos que pode permitir a interação entre esses diversos momentos.

Que avaliação fizeram do Simpósio

Todos os participantes que responderam a ficha avaliativa atribuíram conceitos “bom” ou “excelente” ao evento. Os aspectos negativos mais citados referiram-se à organização, enquanto os positivos disseram respeito às mesas redondas e à apresentação de trabalhos. Alguns mostraram-se muito entusiasmados escrevendo que “não houve nada negativo”, “foi tudo ótimo”, “a sugestão é que tenha outro o ano que vem” etc.

Atribuímos o entusiasmo dos professores em participar do evento ao fato de eles poderem mostrar aspectos positivos de sua prática. Além disso, é bom lembrar que nesse evento eles tiveram um papel tão relevante quanto os especialistas e pesquisadores acadêmicos.

As reflexões que fizemos ao analisar a participação de professores de educação básica em um evento científico, conduziram-nos a buscar entender como a difusão do conceito de professor pesquisador tem influenciado os professores de educação básica. Para isso é fundamental que voltemos nossos olhares para aquilo que esses docentes fazem e denominam como pesquisa, um campo aberto, portanto, á investigação.



“LABORATÓRIO DIDÁTICO ESPECIALIZADO”: espaço de aprender a aprender no âmbito da formação inicial de professores

Celeida Paredes Francisco²¹⁵
Eliane Gomes-da-Silva²¹⁶
Rodrigo Cordeiro Camilo²¹⁷

RESUMO

É recorrente, na literatura especializada em formação de professores, seja ela inicial ou continuada, a ideia de que é preciso formar docentes críticos e reflexivos, capazes de perceber, interpretar/analisar e modificar continuamente sua prática. A intenção de se formar professores-investigadores, solicita de um curso de Licenciatura uma mobilização curricular que permita a integração de aspectos frequentemente observados de maneira dissociada, como é o caso da relação entre teoria e prática, âmbito de produção do conhecimento (as universidades) e o âmbito prático educativo (as escolas) e entre ensino e pesquisa. Nesse sentido, o objetivo deste texto é apresentar e fundamentar o trabalho que temos desenvolvido na coordenação e docência de um curso de Pedagogia, ou seja, na sua mobilização curricular, de modo a oferecer espaço educativo para que futuros docentes possam, no decorrer mesmo da licenciatura, experimentar, no concreto, ações pedagógicas que já contam com a participação efetiva de crianças também concretas e singulares. A metodologia utilizada foi a participativa que envolve ação-reflexão-ação. Concluímos que só pode ser um professor investigador aquele que sempre (re)aprende a dividir com as crianças, reais e singulares, a responsabilidade de uma construção pedagógica. Quando nos dispomos, na formação inicial, a relacionamentos com crianças que, na verdade, são as mesmas que frequentam as escolas da qual tanto falamos no meio acadêmico, conseguimos “mapear” seus conhecimentos, habilidades, preferências, medos etc., e, assim, revisar nossos e propostas didáticas, assumindo-as, verdadeiramente, como parceiras de nosso trabalho.

Palavras-chave: Formação de professores. Professor-pesquisador. Laboratório Didático Especializado.

ABSTRACT

It is recurrent in the literature on teacher training, whether initial or continued, the idea that we must train teachers critical and reflective, able to perceive, interpret / analyze and continually modify their practice. The intention to form

²¹⁵ Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL).

²¹⁶ Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL).

²¹⁷ Instituto Superior de Educação Orígenes Lessa (ISEOL); Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.



teachers-researchers, calls for a training courses for teachers a mobilization curriculum that enables integration of commonly observed aspects of dissociated way, as is the case of the relationship between theory and practice, scope of knowledge production (universities) scope and practical education (schools) and between teaching and research. Accordingly, the aim of this paper is to present and explain the work that we have developed in coordinating and teaching a course in pedagogy, in other words, in a mobilization curriculum, in order to provide educational space for future teachers may, during the same degree, experience in concrete pedagogical actions that already have effective participation of children also concrete and singular. The methodology used was participatory involving action-reflection-action. We conclude that it can only be a teacher-researcher who always (re) learn to share with children, real and natural, the responsibility of an educational building. When we have, in the initial training, the relationships with children who actually are the same who attend schools in which both speak in academia, we can "map" their knowledge, skills, preferences, fears etc., And thus revise our proposals and teaching, taking them truly as partners in our work.

Keywords: Teacher training. Teacher-researcher. Didactic Laboratory Specialist.



UM OLHAR SOBRE O TRABALHO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NUMA ESCOLA ESTADUAL PAULISTA

Priscila Daniele Alvaredo²¹⁸
Maria José da Silva Fernandes²¹⁹

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo apresentar alguns resultados de uma pesquisa que analisou a atuação do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, particularmente na realização do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), considerando as especificidades da função e as condições de trabalho vivenciadas pelos profissionais. A pesquisa foi desenvolvida com duas coordenadoras pedagógicas dos Ciclos I e II do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada com as coordenadoras pedagógicas da escola e de observação dos HTPC's. Investigou-se a prática das coordenadoras na condução das reuniões semanais, buscando identificar a postura na articulação do trabalho coletivo enquanto agentes responsáveis por esse processo, assim como a preocupação com a formação continuada dos professores e a utilização efetiva do HTPC. Os resultados apontaram vários entraves vivenciados pelas coordenadoras no cotidiano escolar, sendo estes relativos às questões de formação e preparação das profissionais, às condições adversas de trabalho e à pouca colaboração de alguns professores durante as reuniões. As dificuldades observadas não são fáceis de serem superadas, mas podem ser minimizadas perante o reconhecimento do coordenador como profissional que deve ter consciência da importância de seu papel na mediação das relações interpessoais, na formação docente e na articulação do trabalho pedagógico da instituição escolar em que atua.

Palavras-chave: Coordenação Pedagógica. Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo. Formação continuada.

ABSTRACT

This paper aims to present some results of a study that examined the role of pedagogical coordinator at school, particularly in the implementation of the Working Time Teaching Collective (HTPC), considering the specifics of the function and working conditions experienced by professionals. The research was conducted with two pedagogical coordinators of Cycles I and II of the Elementary School of a state school. Data collection was conducted through semi-structured interview with the school's pedagogical coordinators and

²¹⁸ UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru - contato priscila_alvaredo@yahoo.com.br

²¹⁹ UNESP/Faculdade de Ciências – Campus Bauru – contato mjsfer@fc.unesp.br



observation of HTPC's. We investigated the practice of the coordinators in conducting weekly meetings, seeking to identify the posture in the articulation of the collective work as agents responsible for this process, as well as concern for the continuing education of teachers and effective use of the HTPC. The results indicated several barriers experienced by coordinators at school, these being matters relating to training and preparation of professionals, to the harsh conditions of work and little collaboration of some teachers during meetings. The difficulties encountered are not easy to overcome, but can be minimized to the recognition that as a professional engineer must be aware of the importance of its role in mediating interpersonal relationships in teacher education and the articulation of the pedagogical work of the school in which acts.

Keywords: Pedagogical Coordination. Working Hours Teaching Collective. Continuing education.



O SENTIDO DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES²²⁰

Autora: Maria Eliza Miranda
Coautores: José Leonardo Homem de Mello
Simone Marassi Prado
Caroline Souza Araújo

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados da Pesquisa A VISÃO DO ESTAGIÁRIO NA LICENCIATURA que é um subprojeto da Pesquisa O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA que busca verificar a contribuição que o estágio de licenciatura em escolas públicas tem para a formação de um perfil profissional do professor de Geografia comprometido com o valor do ensino de Geografia e com as necessárias transformações do contexto atual da educação básica. Dentre os objetivos específicos esta pesquisa buscou analisar a *situação* do ensino de geografia a partir das falas dos próprios alunos sobre a experiência vivida nos estágios realizados durante a licenciatura; elaborar um roteiro para o registro audiovisual sobre o tema *O sentido do estágio na formação inicial de professores*; e, utilizar tecnologia da informação e da comunicação para produzir um vídeo documentário sobre o tema com a participação dos alunos de Bacharelado durante a realização de parte dos Estágios obrigatórios do curso de Licenciatura. Do ponto de vista teórico, trabalhamos na perspectiva do diálogo segundo a concepção encontrada nos trabalhos do Círculo de Bakhtin, estimulando os estagiários a elaborarem um discurso acadêmico para expor as percepções que tiveram da situação do ensino de Geografia em escolas públicas, explorando a modalidade do gênero discursivo textual acadêmico verbal oral, especialmente quanto à capacidade de linguagem de argumentação, confrontando a realidade e a sua própria formação acadêmica. Trabalhamos também com a concepção de que a escola é o *espaço de mediações* da passagem da *esfera de ação* familiar para a *esfera de ação social*, considerando-se o espaço destas mediações como espaço também de apoio ao desenvolvimento da passagem dos conceitos espontâneos como base para a aprendizagem de conceitos científicos, que nos dizeres de Vigotski é a finalidade central da escola. Do ponto de vista das estratégias adotadas para a realização da pesquisa, adotamos o registro audiovisual das análises feitas pelos alunos de graduação acerca da situação do ensino de geografia a

²²⁰ Trata-se da Pesquisa O PERFIL PROFISSIONAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA – A VISÃO DO ESTAGIÁRIO NA LICENCIATURA, realizada no ano de 2012 sob a coordenação da Prof^a Dr^a Maria Eliza Miranda e com a participação de José Leonardo Homem de Mello Gâmbera, Simone Marassi Prado e Caroline Souza Araújo, mestrandos do Programa de Pós-Graduação de Geografia Humana da Universidade de São Paulo.



partir das diversas situações encontradas nos estágios realizados. As falas dos estagiários recobriram as escolhas individuais de cada um, as quais foram agrupadas em diversos *núcleos de interesse* que são reveladores dos *sentidos* variados que o estágio pode ter na formação de professores, os quais, se confrontados pelas diversas visões que o grupo apresentou, indicam a importância do estágio na formação de sua profissionalidade. Além disso, estimulou-se a prática do diálogo e da reflexão entre pares que, em essência, deve se constituir como centralidade da profissionalidade do professor tanto no âmbito da escola em geral, como no âmbito do trabalho na sala de aula com seus alunos.

Palavras-chave: Estágio. Ensino. Tecnologia.

ABSTRACT

This paper aims to present the results of the search *TRAINEE IN THE VISION OF BACHELOR* that is a subproject *Search PROFILE PROFESSIONAL TEACHER OF GEOGRAPHY AND THE IMPORTANCE OF TEACHING OF GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION* seeking to ascertain the contribution that undergraduate internship in public schools is to train a professional profile of the Geography teacher committed to the value of teaching Geography and with the necessary changes in the current context of basic education. The specific goals of this study sought to analyze the situation of teaching geography from the students' own words about the experience carried out in stages during the bachelor; prepare a roadmap for the audiovisual record on the theme *The stage direction in initial teachers*, and use information technology and communication to produce a video documentary on the subject with the participation of the students during the course of Bachelor of part of the Stages of the Bachelor's Degree required. From the theoretical point of view, we work from the perspective of the dialogue according to the design found in the work of the Bakhtin Circle, encouraging trainees to develop an academic discourse to expose the perceptions that had the situation of the teaching of geography in public schools, exploring the mode academic discourse genre textual verbal oral, especially the language ability of argument, confronting reality and his own academic background. We also work with the design of the school is the space of the passage of mediations purview familiar to the sphere of social action, considering the space of these mediations space as well as supporting the development of spontaneous passage of concepts as a basis for learning scientific concepts, which in the words of Vygotsky is the central purpose of the school. From the viewpoint of the strategies adopted for the research, we adopted the audiovisual record of the analyzes made by undergraduate students about the situation of the teaching of geography from the various situations encountered in placements made. The speeches of trainees recobriram individual choices of each, which were grouped into various nuclei of interest that are revealing of various senses that the stage can have on teacher



education, which, if confronted by several visions that the group presented indicate the importance of the stage in the formation of their professionalism. Furthermore, encouraged the practice of dialogue and reflection among peers that, in essence, should be constituted as the centrality of teacher professionalism both within the school in general, as in the work in the classroom with their students.

Keywords: Stage. Teaching. Technology.



A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NAS LICENCIATURAS DA UNESP DE BAURU: pesquisa sobre concepções de futuros professores do ensino médio

Talitha Placido Palhaci
tah_palhaci@yahoo.com.br
Ana Maria de Andrade Caldeira
caldeira@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Programa de Pós
Graduação em Educação para Ciência da Faculdade de Ciências

Palavras-chave: Educação ambiental. Cursos de licenciatura. UNESP/Bauru.

Os temas ambientais cada vez mais tem sido foco de debates e reflexões devido ao atual contexto de degradação constante do meio ambiente. Diante da maneira a qual os fenômenos naturais tem ocorrido como: enchentes em vários locais, secas em outros, terremotos, erupções vulcânicas, ciclones e tornados onde não existiam, torna-se claro que a vida na Terra esta em desequilíbrio. Muitos animais que se encontram em extinção, campos ainda férteis e produtivos que já estão secando, rios e lagos que estão sendo poluídos são características do consumo excessivo, ganância e irresponsabilidade do homem. Nessa disputa pelo conforto e riqueza o ser humano acaba por agredir a natureza de várias formas, sem considerar os efeitos catastróficos de seus atos insensatos. Assim, mediante a tal conjectura, os temas relacionados a conservação estão mais pensados e discutidos, além de uma maior concentração nas atividades ambientalistas.

A problemática ambiental que envolve, além de outros fatores, a poluição, a degradação do meio, a crise dos recursos naturais, energéticos e de alimentos; surgiu nas últimas décadas do século XX como uma crise de civilização que questionava a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Por um lado, essa crise tem sido percebida como resultado da pressão do crescimento da população sobre os recursos limitados do planeta. Pode ser atribuída ainda ao efeito da acumulação de capital e do aumento da taxa de lucro a curto prazo, que induzem padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza, assim como formas de consumo que tem esgotado as reservas de recursos naturais além de degradar a fertilidade dos solos e afetar as condições de regeneração dos ecossistemas naturais (LEFF, 2007).

Para Miller (2007), as principais causas dos problemas ambientais são o crescimento da população, o desperdício de recursos, a pobreza, a falta de valorização do capital natural da Terra e a ignorância sobre o funcionamento do planeta. Para ele, o conhecimento científico de como a Terra funciona e se mantém é o ponto principal para aprender a viver de modo mais sustentável.

Ricklefs (2003) também defende a necessidade do conhecimento ao afirmar que apenas a compreensão da Ecologia não irá resolver nossos problemas ambientais em todas as dimensões, sejam elas políticas, econômicas ou sociais; entretanto, à medida que a necessidade de um manejo global dos



sistemas naturais aumente, esses sucessos dependerão da nossa compreensão (que depende do conhecimento dos princípios da Ecologia) de sua estrutura e de seu funcionamento.

Nesse mesmo sentido, Begon e colaboradores (2007) relatam que tem-se poluído o solo e a água, destruído-se grandes áreas de diversos ambientes naturais, sobre explorado os recursos naturais, transportado-se espécies ao redor do mundo, o que acarreta consequências negativas para os ecossistemas nativos e coloca em risco de extinção muitas espécies. Segundo eles, o entendimento da extensão dos problemas que enfrentamos e dos meios de que dispomos para agir contra os mesmos e solucioná-los depende completamente da correta compreensão dos fundamentos ecológicos (BEGON et al.,2007).

Indo ao encontro desse mesmo pensamento, Enrique Leff (2007) afirma que a crise ambiental é uma crise da razão, pois problemas ambientais são, fundamentalmente, problemas de conhecimento. Diante disso, surgem implicações para toda política ambiental, que deve passar por uma política do conhecimento, e para a educação.

Para um planejamento de políticas ambientais que visem a um desenvolvimento sustentável, baseado no manejo integrado dos recursos naturais, tecnológicos e culturais de uma sociedade; é necessário compreender as inter-relações entre processos históricos, econômicos, ecológicos e culturais no desenvolvimento das forças produtivas da sociedade. Para garantir essa compreensão, é preciso pensar nas relações de interdependência e multicausalidade entre os processos sociais e ecológicos que condicionam “o papel produtivo dos recursos de uma formação social, seus níveis de produtividade e as condições de preservação e regeneração dos recursos naturais” (LEFF, 2007, p.80).

A implementação de uma estratégia ambiental de desenvolvimento necessita de uma transformação e enriquecimento de diversos conceitos teóricos de diferentes campos científicos, assim como a produção de conceitos práticos interdisciplinares. Desse modo, propõe um saber ambiental se configura como um novo campo epistemológico no qual se desenvolvem bases conceituais e metodológicas para uma análise da realidade complexa na qual se articulam processos de ordem física, biológica, social e cultural. Esse saber orienta-se através de uma perspectiva construtivista que fundamenta, analisa e promove processos de transição para viabilização uma nova racionalidade social que “incorpore as condições ecológicas e sociais de um desenvolvimento equitativo, sustentável e duradouro” (LEFF, 2007, p.112).

É nessa conjuntura que se insere a educação ambiental, que segundo Cascino (1999), não contém uma especificidade isolada e desconectada. O autor coloca que não devemos considerá-la como uma construção teórica fechada/acabada, mas sim compreendermos sua inserção prática e sua existência condicionada ao fazer e ao interferir. Desse modo verificaremos sua condição eminentemente interdisciplinar, construída na interseção de matrizes teórico-



disciplinares, combinadas em leituras interessadas em novas construções pedagógicas/didáticas/escolares.

A construção de uma nova educação, considerando as graves e urgentes questões ambientais, é uma empreitada inadiável. O fato da condição de existência da educação ambiental para a prática, juntamente com esta interdisciplinaridade incondicional impõe ao nosso cotidiano diferentes olhares. Considerada esta prática, a formação de professores deve ser radicalmente repensada, sendo que a redimensionalização de sua atuação, seu ambiente de trabalho e as interfaces desses com o ambiente externo a sala de aula, aos alunos e à comunidade escolar como um todo (CASCINO, 1999).

Pontuada tais questões é visível a necessidade de uma reconstrução não só de uma educação em nível formal, mas também em nível informal; levando em conta os princípios interdisciplinares da educação ambiental, além de suas características de inovação e revolução, para a transformação e condução de uma nova racionalidade ambiental na qual o ser humano se considere como inerente ao meio ambiente e passe a adotar condutas para um desenvolvimento sustentável, equitativo e duradouro.

A meu ver, características como interdisciplinaridade, inovação, ousadia, entre outras, configuram como muito rica a dimensão do campo da educação ambiental; o que faz com que diferentes atores sociais possam se engajar em seu universo, em práticas educativas escolares ou não. Penso que os possíveis agentes da educação ambiental não devem ser limitados a um profissional ou a outro, mas sim que educação ambiental deve fazer parte da formação de todos os profissionais.

A educação ambiental é um dos temas concernentes ao meio ambiente cuja importância é muito comentada e enfatizada; entretanto, apesar de seu caráter eminentemente interdisciplinar, muitas vezes o tema não é trabalhado pelo professor em sala de aula, mas sim tratado como um assunto extra-sala e abordado por um outro agente.

Fundamentando-se em referenciais teóricos utilizados e perante as ponderações realizadas anteriormente, me deparei com os seguintes questionamentos: como os estudantes universitários da UNESP e futuros professores conceitualizam a educação ambiental? Saber conceitualizar e praticar a educação ambiental é necessário somente para os futuros licenciandos em ciências biológicas ou também para os alunos de outros cursos de licenciatura?

Diante da problematização exposta nos parágrafos anteriores, nosso objetivo principal de pesquisa é: Investigar como alunos dos cursos de licenciatura da UNESP de Bauru entendem, problematizam e propõem ações didáticas sobre questões ambientais; propor ações de intervenção visando identificar como esses futuros professores poderiam se apropriar de embasamentos teóricos metodológicos para trabalhar questões ambientais no Ensino Médio.

Dentro desse objetivo principal, temos os seguintes objetivos específicos: 1. Investigar concepções relacionadas a educação ambiental encontradas nos alunos da Unesp de Bauru; 2. Verificar como os alunos licenciandos



trabalhariam o tema educação ambiental em uma sala de aula; 3. Identificar possíveis concepções equivocadas da educação ambiental presentes nos universitários; 4. Propor discussões sobre questões ambientais; Identificar metodologias didáticas que poderiam facilitar a articulação teórica e prática sobre questões ambientais.

Os cursos de licenciatura presentes na Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista são: Licenciatura em Ciências Biológicas, Licenciatura em Educação Física, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Química.

Em um primeiro momento, utilizaremos a metodologia quantitativa para aplicar um questionário em uma classe de cada curso de licenciatura da universidade, para através dos dados, investigarmos concepções relacionadas a educação ambiental encontradas nos alunos. Os dados coletados na classe de licenciatura em Ciências Biológica serão comparados com os dados coletados nas classes das demais licenciaturas uma vez que o primeiro curso capacita professores para ministrar a disciplina de educação ambiental na escola básica.

Segundo Santos (2009), a pesquisa quantitativa, seja através de procedimentos por amostragem ou censitária (recenseamento), envolve técnicas pessoais, por telefone ou mala direta para levantamentos de dados quantitativos. Dentre suas características pode-se citar: ter uma grande variedade de aplicação; exigir um conjunto de cuidados técnicos como definição de amostra, elaboração de questionários, trabalhos de campo, processamento de dados, preparações de representações gráficas, tabelas e interpretação; e especialmente poder gerar estatísticas e projeções com grande precisão.

Em um segundo momento, para complementar os dados quantitativos, utilizaremos a metodologia qualitativa e formaremos um grupo de estudos com alunos voluntários dos diferentes cursos de licenciatura; realizaremos discussões a partir de questões ambientais propostas pela pesquisadora, além de entrevistas no início e no final dos encontros.

Para Flick (2009, p. 20) a pesquisa qualitativa “é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas da vida”. Em função das aceleradas mudanças sociais e conseqüente diversificação das esferas da vida, os pesquisadores sociais enfrentam novos contextos e perspectivas sociais, ou seja, situações tão novas que as metodologias tradicionais dedutivas tornam-se ineficazes, e a pesquisa necessita da utilização de estratégias indutivas. Para o autor são necessários “conceitos sensibilizantes”, essencialmente influenciados por um conhecimento teórico anterior, para abordagem dos contextos sociais a serem estudados.

Dentre os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa está a escolha adequada de métodos e teorias convenientes. Nesse tipo de metodologia os campos de estudo não são situações artificiais criadas em laboratório, mas sim práticas e interações dos sujeitos na vida cotidiana. O objetivo desse tipo de pesquisa não está tanto em testar aquilo que já é bem conhecido, mas sim em



descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas (FLICK, 2009).

Outro aspecto importante considerado são as perspectivas dos participantes e sua diversidade. A pesquisa qualitativa considera que os pontos de vista e as práticas no campo são diferentes devido a diversas pesquisas e contextos sociais a esses relacionados. É importante citar também que diferente da pesquisa quantitativa, não encara a comunicação do pesquisador em campo como simples variável a interferir no processo, mas sim como parte explícita da produção de conhecimento. Diversas abordagens teóricas, consequentes das diferentes linhas de desenvolvimento na história dessa pesquisa, e seus métodos caracterizam suas discussões e práticas (FLICK, 2009).

Durante os encontros do grupo, realizaremos estudos interdisciplinares e procuraremos levantar discussões relacionadas a questões ambientais entre os participantes e verificar soluções propostas por eles para serem trabalhadas em uma sala de aula. Um grupo formado por heterogeneidade de integrantes permite, segundo Brando (2010, f.65) “um processo de ensino-aprendizagem mais eficiente a abrangente para todos os participantes”. Isso faz com que os integrantes do grupo sejam, ao mesmo tempo, sujeitos de pesquisa e pesquisadores. Dessa maneira, buscaremos identificar metodologias didáticas que poderiam facilitar a articulação teórica e prática sobre questões ambientais. As atividades serão desenvolvidas e organizadas em diferentes etapas que conterão: fundamentação teórica com discussões sobre a natureza e conceitos estruturantes da educação ambiental; elaboração de projetos de pesquisa relacionados às discussões realizadas nos grupos de estudos; orientação e desenvolvimento de pesquisas de iniciação científica; divulgação e publicação dos resultados.

Flick (2009) afirma que existem abordagens de metodologia mista, as quais interessam-se por uma combinação pragmática entre pesquisa qualitativa e quantitativa. As relações entre essas pesquisas podem ser estabelecidas de diferentes formas, sendo que na presente pesquisa integramos o uso de dados e de métodos qualitativos e quantitativos. Utilizamos um método quantitativo para obter proporções relativas aos dados pesquisados e um método qualitativo para complementar esses dados e discutir o que essas proporções significam diante da literatura utilizada.

Como considerações finais, enfatizamos que essa abordagem mista que pretendemos utilizar, procurará investigar concepções relacionadas a educação ambiental presente nos alunos, futuros professores, e propor maneiras de trabalhar esse tema. Posteriormente, através da interpretação dos dados e da utilização de nossos referenciais teóricos, pretendemos identificar metodologias didáticas que poderiam facilitar a articulação teórica e prática sobre questões ambientais através de nossas próprias considerações.



HISTÓRIA DA CIÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Caroline Avelino de Oliveira
caroline_avelino@hotmail.com
Mestranda da pós graduação em Educação para a Ciência
Universidade Estadual Paulista, Bauru
João José Caluzi
caluzi@fc.unesp.br
Doutor em Física, Professor Adjunto
Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru

Palavras chaves: História da Ciência. Formação de professores. Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

A ciência é tida no senso comum como um conhecimento verdadeiro e cientificamente comprovado (CALDEIRA & CALUZI, 2005, p.13). Fourez (1995) chama esta visão de idealista, e destaca que para modificá-la é necessária uma abordagem histórica no Ensino de Ciências.

Responder a questão “O que é ciência?” não é fácil. Várias respostas foram dadas ao longo do tempo. Por exemplo, Thomas Kuhn (1975) relata em seu livro *A Estrutura das Revoluções Científicas* que a ciência ao longo do tempo passa por períodos de grandes reestruturações que chamamos de revoluções científicas. Ao longo do tempo estas revoluções possuem a seguinte estrutura. Um período pré-revolucionário em que várias teorias buscam explicar o mundo ao nosso redor. Em um determinado momento uma destas teorias ou um conjunto de teorias tornam hegemônicas iniciando um período de ciência normal. Neste período, as pesquisas são guiadas por esta teoria ou conjunto de teorias que Kuhn denominou de paradigmas. Estes são reconhecidos pela comunidade científica como os potenciais resolvedores de problemas e proporciona os fundamentos para a sua prática. O paradigma é ensinado por meio dos manuais científicos expondo o corpo de teorias aceitas pela comunidade científica. Mas, o paradigma não consegue resolver todos os problemas, estes problemas não resolvidos são denominados anomalias, com o acúmulo destas anomalias entra-se em um período de crise do paradigma vigente, ocasionado a emergência de outros paradigmas. Este período de coexistência de vários paradigmas é denominado de ciência revolucionária. Quando um novo paradigma emerge voltamos ao período de ciência normal.

Para Imre Lakatos (1979) existe os chamados “programas de pesquisa”, estes possuem um núcleo duro, que são um conjunto de leis consideradas irrefutáveis *priori*, que são os princípios fundamentais do programa, e em volta deste existe um cinturão protetor que são as chamadas hipóteses



auxiliares e modelos auxiliares que protegem o núcleo de possíveis refutação. O programa de pesquisa pode ser progressivo ou degenerativo. Ele é progressivo quando as modificações no cinturão geram a previsão de novos fatos e explicam os antigos. É degenerativo se não prevê um novo fato e são introduzidos apenas para salvaguardar o núcleo duro do programa de pesquisa. Pode ocorrer a superação ou apassagem de um programa de pesquisa para outro, quando um programa de pesquisa rival prediz tudo o que o programa confrontado prediz, e contém ainda mais informações.

Com estes dois exemplos, percebemos que não há uma concepção única, sobre o que é ciência. Ela possui um caráter dinâmico, inacabado e recebe influência de diversos setores da sociedade. Em contraste, com a visão de ciência como verdade absoluta. Uma das problemáticas desta maneira equivocada da compreensão da ciência, i.e., como verdade absoluta, é que o cidadão acaba delegando o seu poder de decisão sobre ciência e tecnologia para o cientista acreditando que por ele ter o conhecimento científica terá uma decisão melhor. Possuímos exemplos de que isso não ocorre, Segundo Praia e colaboradores (2007), depois da Segunda Guerra Mundial, foi produzida uma revolução agrícola e diversos produtos foram sintetizados para aumentar o volume de produção, um deles é o dicloro-difenil-tricloroetano conhecido como DDT. Em 1962, Rachel Carson em seu livro "*Primavera Silenciosa*" denunciou que o uso excessivo do pesticida causava danos à saúde humana e era um veneno para diversos animais. Ela foi criticada por *diversos cientistas*, donos de indústrias químicas, políticos, e após dez anos foi reconhecido que o DDT era um veneno perigoso e sua utilização foi proibida em vários países. Para modificar essa visão idealista apontada por Fourez, e estabelecer um retrato mais real da ciência, é defendida a utilização da História das Ciências (HC) no Ensino de Ciências.

A utilização da HC no Ensino encontra obstáculos, por exemplo, o currículo da formação inicial de professores não possuem disciplinas discutindo HC e sua utilização no ensino. Além disto, no Brasil não temos uma tradição de produção de material didático historicamente embasado (MARQUES, 2010). O objetivo de nosso trabalho é produzir um material histórico, para ser utilizado na formação de professores de biologia. O objeto de estudo da Biologia são os seres vivos; por este motivo é de extrema relevância entender como os mesmos se originaram. Em diversos livros didáticos (SASSON, 2002.; UZUNIAN, A.; PINSETA, D.E.; SASSON, S, 2002.; LOPES & ROSSO, 2008) o químico americano Stanley Lloyd Miller (1930 – 2007) é apresentado como um pesquisador importante, pois desenvolveu um estudo essencial para o entendimento da origem da vida. O foco deste trabalho é um estudo detalhado de suas pesquisas sobre o tema.

METODOLOGIA



Estudamos diversas fontes primárias e secundárias sobre Stanley Lloyd Miller e sua obra focando os aspectos políticos, sociais, econômicos, procurando verificar as várias influências que ele recebeu ao formular sua pesquisa.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O físico químico americano Harold Clayton Urey (1893 - 1981) estudava a formação do sistema solar e concluiu que no início da formação da Terra, o elemento hidrogênio e o gás metano eram predominantes. O nitrogênio apresenta-se como gás em altas temperaturas ou também em amônia ou como sais de amônio em temperaturas mais baixas. Assim, a atmosfera supostamente teria como elementos o carbono, o oxigênio, o nitrogênio e o hidrogênio, nas formas de água (H_2O), metano (CH_4), amônia (NH_3) ou nitrogênio (N_2) e hidrogênio (H_2). Em sua teoria, Urey supõe que existiu uma fuga do hidrogênio e a atmosfera passou a ser oxidante. Ou seja, na etapa da formação da Terra existia uma atmosfera redutora. Estas hipóteses já tinham sido parcialmente propostas pelo bioquímico russo Alexander Oparin (1894 – 1980) e assumidas pelo Urey. Oparin apresentou suas hipóteses no livro “*A origem da vida*” (Oparin, 1952)

Harold Urey apresentou suas idéias em uma conferência na Universidade de Chicago em 1951. Stanley L. Miller, que estava na platéia, e tinha se graduado na Universidade da Califórnia, em Berkeley, o procurou questionando sobre a possibilidade de fazer um experimento utilizando a mistura de gases redutores mencionados. Inicialmente Urey foi resistente à idéia, e tentou propor outro projeto para Miller, mas como o mesmo insistiu, ele deu um prazo e caso nesse prazo ele não conseguisse resultados, eles mudariam o foco do trabalho (BADA E LAZCANO; 2003). Miller, na realização de suas pesquisas, utilizou três versões de aparelhos; (MILLER; 1954)

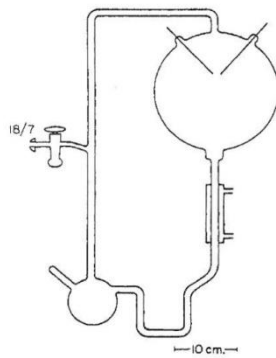


Fig. 1.—Apparatus no. 1.

L. Miller, *Science*, **117**, 528 (1953).
C. Urey, *Proc. Roy. Soc. (London)*, **A219**, 281 (1953).

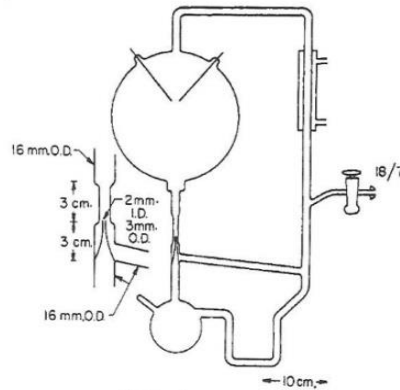


Fig. 2.—Apparatus no. 2.

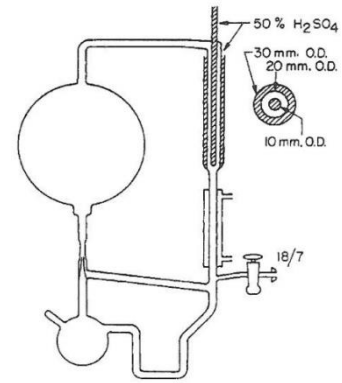


Fig. 3.—Apparatus no. 3.

Figuras 1, 2 e 3- Retiradas do artigo *A Production of Amino Acids Under Possible Primitive Earth Conditions*.

Foram colocados água, H_2 , CH_4 e NH_3 , o frasco foi fechado e as descargas elétricas foram acionadas nos eletrodos. Como resultado do experimento foi obtido um líquido de cor marrom. Este líquido foi submetido a várias análises químicas. Como resultado, foram detectados compostos orgânicos identificados como aminoácidos. Urey e Miller tentam publicar o trabalho, mas sabendo das dificuldades que seu orientando teria para a publicação. Ele passou a citar os resultados obtidos em suas palestras, para assim conseguir chamar a atenção dos meios de comunicação. Em maio de 1953, o artigo foi publicado na revista americana *Science*. Miller propôs que Urey fosse co-autor do trabalho, mas o mesmo recusou, já que ele era um pesquisador reconhecido (CAMPBELL & MILLER, 1989) no meio científico e caso colocasse seu nome no trabalho, certamente Miller não teria seu devido reconhecimento.

A pesquisa visa contribuir para que se tenha material histórico disponível sobre origem da vida, mais especificamente do pesquisador Stanley Miller, para a utilização na formação de professores, para que os mesmos tenham uma visão mais realista do desenvolvimento da ciência, e tenham subsídios para que possam lecionar de forma a colocar a ciência como um processo dinâmico e sujeito a idas e vindas.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a prática pedagógica como eixo articulador no uso de tecnologias para uma escola inclusiva

Danielle Aparecida do Nascimento dos Santos²²¹

Elisa Tomoe Moriya Schlünzen

Renata Portela Rinaldi

RESUMO

O presente artigo tem o propósito de apresentar dados referentes à elaboração, implementação, acompanhamento, desenvolvimento e avaliação do Eixo Articulador: Inclusão e Educação Especial no curso de Licenciatura em Pedagogia Semipresencial da UNIVESP/Unesp. São explicitados os aportes teóricos, metodológicos e práticos que subsidiaram a organização da disciplina, concebida com a premissa de formar os professores no sentido de oferecer instrumentos de análise sobre as políticas e práticas de inclusão escolar de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial (EPAEE). Bem como, oferecer elementos aos licenciandos para uma análise de práticas e dos recursos que podem ser utilizados na perspectiva de uma escola inclusiva, por meio da promoção de atividades escolares que desenvolvam as habilidades de todos. A disciplina foi elaborada em 5 (cinco) blocos de 24 (vinte e quatro) horas semanais, onde foram propostas atividades e estudos sobre as atividades próprias da escola comum, agregadas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e ao uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de acordo com as necessidades educacionais específicas dos EPAEE, bem como considerando sua importância dentro das políticas de Inclusão e sua aplicação em contextos escolares vinculadas às disciplinas de conteúdos de didática do curso.

Palavras-chave: Formação de Professores Semipresencial, Eixo Articulador: Educação Inclusiva e Especial.

ABSTRACT

This paper aims to present data related to the preparation, implementation, monitoring, evaluation and development of Axis Articulator: Inclusion and Special Education at Degree in Pedagogy of blended UNIVESP / UNESP. Are explained theoretical contributions, methodological and practical that supported the organization of the discipline, designed with the premise train teachers in order to provide analysis tools on the policies and practices of school inclusion of students Audience Special Education. As well as offering elements to

²²¹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". E-mail: danisantos.unesp@gmail.com.



undergraduates for an analysis of practices and resources that can be used in the context of an inclusive school, through the promotion of school activities that develop the skills of all. The discipline was developed in five (5) blocks of 24 (twenty four) hours per week, which were proposed activities and studies on the activities of own ordinary school, the aggregate Care Educational Specialist and the use of Digital Technologies Information and Communication, according to the specific educational needs of students Audience Special Education and considering its importance within the policies of inclusion and its application in school contexts linked to the disciplines of didactic contents of the course

Keywords: teacher training, Axis Articulator: Special and Inclusive Education



PRODUÇÃO DE VÍDEO Aula COMO RECURSO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS DO 8º ANO: INICIAIS SUCESSOS E INSUCESSOS.

Luciana M. de O, Barbosa Renata Nogueira de Medeiros, Vera Lúcia Bonfim
Tibúrcio.

lutylive@hotmail.com; reenogueira@live.com; profvera2009@gmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)/Coordenadoria de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Palavras-chave: Videoaula. Ensino de Ciências Biológicas. Ensino
fundamental.

Introdução e Objetivos

Dificuldades no ensino de qualquer disciplina são problemas cotidianos para os professores do ensino fundamental, assim como para os demais níveis escolares. Neste contexto, o objetivo do subprojeto de Ciências Biológicas do PIBID-2011 da UFTM, no qual este trabalho se insere, é estimular a leitura e a produção de textos entre alunos do ensino fundamental, principalmente aquela relativa às Ciências Biológicas. O trabalho aqui apresentado tem por objetivo a produção por estes alunos de uma videoaula sobre “Sexo, reprodução humana e AIDS”. As discussões sobre o tema foram realizadas em rodas de leitura e oficinas de escrita semanais desenvolvidas juntamente a alunos de 8º ano da Escola Estadual Boulanger Pucci em Uberaba, MG. Para Sacerdote (2010), a proposta da utilização de tecnologias no ensino pode trazer vários benefícios tanto para o professor quanto para o aluno, principalmente no trabalho em grupo, pois nele o professor deixa de ser somente um transmissor do conhecimento e passa a ser o mediador dessa socialização, da interação dos alunos. Segundo Silva (2009) e Garcez (2005), o vídeo como recurso didático é importante para o ensino porque trabalha o visual, o qual influencia a parte mental dos alunos, é um método que exercita a mente através de formas, cores, figuras e com isso há a possibilidade de um aumento da percepção por parte deles. O vídeo é capaz de correlacionar diversas sensações, entre elas razão e emoção, intuição e lógica, principalmente pelo fato de ser um instrumento audiovisual (Moran, 1995). O intuito deste trabalho foi reforçar a prática da leitura não só de Ciências, mas também aquela necessária para a pesquisa e elaboração da videoaula.

Metodologia



As atividades aqui apresentadas foram desenvolvidas como rodas de leitura e oficinas de escrita, de forma que simultaneamente ao aprendizado de Ciências, o aluno deveria também ter um incentivo a escrita e à leitura de assuntos gerais, como a elaboração de uma videoaula e o uso de um software. As rodas de leituras aconteceram semanalmente com os alunos do 8^o ano, num total de quatro encontros, ao longo de um mês. Estas rodas de leitura e escrita foram conduzidas por licenciandas sob supervisão da professora de Ciências da escola. As licenciandas utilizaram quatro horas para o planejamento das atividades e o tema para a elaboração da videoaula foi escolhido pelos alunos participantes. Para esta escolha, as licenciandas propuseram aos alunos que lessem, de maneira livre, alguns artigos da revista “Ciências Hoje das Crianças”. Depois destas leituras cada aluno escolheu um tema e todos foram colocados em votação para a definição daquele que seria utilizado como embasamento para a escrita do roteiro, posterior filmagem e edição da videoaula. A escolha dos textos sobre o tema eleito foi feita pelas licenciandas em concordância com o plano de trabalho da professora da escola que trabalha esta turma do 8^o ano, público alvo deste trabalho. Nas rodas de leitura e escrita seguintes, antes da videoaula ser produzida, foram realizadas diferentes leituras a respeito do tema escolhido e após estas leituras, discussões sobre o assunto em pauta foram realizadas. Nestas rodas discutiram-se as dúvidas dos alunos e se buscou diagnosticar as possíveis dificuldades relativas ao tema. Nas rodas de leitura posteriores alunos e licenciandas trabalharam em conjunto a escrita de um roteiro sobre o tema escolhido: “Sexualidade, reprodução humana e AIDS”. A distribuição das falas dos personagens entre os alunos foi feita pelos próprios e alguns ensaios antes da gravação foram realizados. No último encontro com os alunos a gravação da vídeoaula foi realizada pelas licenciandas na biblioteca da escola. A edição da videoaula foi realizada pelas licenciandas, que usaram o programa Movie Maker, e em seguida o vídeo foi apresentado aos alunos e professora da turma.

Discussão e Considerações Finais

Atualmente dispomos de diversos recursos tecnológicos, como vídeo, internet e televisão, porém nem sempre estes são bem explorados em atividades de ensino (Moran, 2000). Segundo Sacerdote (2010) e Moran (2000) o vídeo pode ser utilizado como um método inovador, pois o conteúdo trabalhado de forma tradicional nas escolas pode ser explorado com o auxílio desses recursos, sendo para isso necessário aos professores inovar a partir da integração do tradicional com o contemporâneo. Com o trabalho em grupo, com a inovação dos recursos trabalhados em sala e com a utilização de tecnologias, sejam elas recentes ou antigas, é possível obter resultados satisfatórios no que diz respeito ao processo de aprendizagem. Para alcançar nosso produto final, a videoaula (Figura 1), a equipe enfrentou algumas dificuldades. Com relação aos alunos observamos que na escrita do roteiro o maior obstáculo foi adequar o conteúdo apresentado nos textos das revistas, que serviram de guia às

discussões, à fala dos alunos, personagens da videoaula. No ensaio das falas dos personagens, observamos que os alunos buscaram decorar o roteiro que haviam preparado. Como havia falas grandes, a estratégia escolhida pelos alunos de decorar o roteiro não foi interessante, pois, na gravação alguns tiveram dificuldade de lembrar o texto que haviam escrito. Outra questão observada foi a timidez dos alunos, agravada na hora de serem filmados.



Figura 1: Imagem do vídeo produzido pelos alunos nas oficinas de leitura e escrita. Arquivo pessoal de Luciana Maria.

Na gravação do vídeo a maior dificuldade das licenciandas foi a captação do áudio. A princípio acreditou-se que no momento da edição da videoaula seria possível a correção do áudio que na filmagem não foi adequadamente captado. Porém, percebeu-se que o problema não foi o tipo de programa de edição escolhido e sim que em próximas gravações é necessário que a equipe esteja mais preparada e atenta a esta etapa. O programa escolhido foi o software de edição de vídeo Windows Movie Maker. Este programa é acessível ao público e mesmo quem não tem prática em edição de vídeos consegue utilizá-lo, pois ele possui ferramentas auto-explicativas. A filmagem foi realizada na biblioteca da escola, uma sala de aula normal, sem acústica própria para boa captação do som, as falas dos alunos ficaram bastante abafadas. Como foi a primeira gravação realizada pelas licenciandas faltou preparo adequado da equipe para a gravação das imagens, além da falta de equipamentos adequados, como um boom, microfone utilizado em gravações externas. Assim, no que diz respeito à gravação do som, o resultado final obtido não foi totalmente satisfatório como a equipe idealizou, pois o som não ficou completamente nítido o que prejudicou o entendimento das falas dos alunos. Porém, como experiência inicial estas atividades foram enriquecedoras afinal, foi percebido que é necessário, além



de entusiasmo, existir um planejamento mais adequado e um melhor preparo da equipe antes que uma atividade como esta seja realizada. No entanto, no que diz respeito ao objetivo principal do subprojeto, leitura e escrita sobre Ciências, os resultados da equipe foram satisfatórios. Estas atividades de rodas de leitura e escrita sobre Ciências Biológicas podem, para o público em questão, estimulá-lo a leitura semanal conforme observação da professora da turma que agora integra as atividades do subprojeto, porém que acompanha os mesmos alunos desde o ano de 2012. Esta prática pode também incentivar os alunos a lerem revistas de divulgação científica, o que antes das atividades de roda não era comum no dia a dia escolar destes alunos. O estímulo à leitura destas revistas pode fazer com que os alunos percebam que esta não é uma prática difícil nem tampouco desinteressante. Apesar das dificuldades encontradas pelas licenciandas, as atividades propostas foram realizadas, não só na questão de se produzir a videoaula, mas também no propósito de se buscar novos recursos para estimular os alunos a lerem sobre Ciências. Ainda há o que se melhorar nas próximas produções, como por exemplo, nas atividades de escrita dos roteiros, os alunos podem ser orientados a escreverem com suas próprias palavras sem ficarem muito presos à linguagem formal da revista. Não que a linguagem formal seja pouco importante para a escrita, mas o objetivo primeiro deste trabalho é que os alunos iniciem o gosto pela leitura sobre Ciências, antes somente realizadas através em apostilas em sala de aula. Para a gravação, a equipe precisa estudar mais sobre os diferentes softwares disponíveis para edições de vídeos e em seguida escolherem aquele que melhor vai atendê-la. Ainda neste quesito é adequado que a equipe busque realizar as gravações de maneira a captar mais adequadamente o áudio. Quanto à inibição dos alunos frente à câmera acreditamos que esta questão possa ser resolvida, ou minimizada, se estas atividades de rodas de leitura, filmagem e edição forem frequentes. Ficou nítido para a equipe que eles precisam estar mais familiarizados com as falas que eles próprios elaboraram. Eles precisam acreditar que podem falar a respeito do assunto sem a necessidade de amparo em um roteiro.



O USO DOS COMPUTADORES EM AULAS DE MATEMÁTICA: um mapeamento das escolas estaduais paulistas

Sueli Liberatti Javaroni
suelilj@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Franciele Taís de Oliveira
francieleoliveira@gmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Tiago Giorgetti Chinellato
tiagogiorgetti@gmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Maria Teresa Zampieri
maite.zampieri@gmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

RESUMO

Este trabalho propõe-se a apresentar o projeto “Mapeamento do uso de tecnologias da informação nas aulas de Matemática no Estado de São Paulo”, aprovado no EDITAL CAPES Nº 049/2012 – Programa Observatório da Educação. Esse projeto tem por objetivo principal fazer um mapeamento do uso de tecnologias informáticas, mais especificamente, o uso do computador nas aulas de Matemática do Ensino Fundamental II das escolas públicas paulistas. Para atingir tal objetivo pretende-se identificar possíveis tendências sobre o uso da informática em aulas de Matemática, a partir do contato com as Diretorias de Ensino de Bauru, Guaratinguetá, Limeira, Presidente Prudente, Registro e São José do Rio Preto nas quais os participantes do projeto, pesquisadores e alunos de graduação, mestrado e doutorado, possam efetivamente estabelecer vínculos colaborativos e desenvolver as atividades propostas. Por meio do Censo Escolar serão identificadas quais das escolas públicas estaduais de nível básico, distribuídas ao longo de algumas regiões do Estado de São Paulo, possuem laboratórios de informática para fins pedagógicos nas aulas de Matemática. Os dados obtidos no mapeamento, bem como os obtidos nas entrevistas junto aos professores de Matemática serão confrontados com os dados da avaliação SAEB, com o propósito de compreender se essa inserção pode ter refletido de alguma forma nos resultados obtidos em tal avaliação. Nesse sentido, o projeto se propõe a estabelecer uma interlocução direta entre a Educação Básica e a Educação Superior, bem como o estímulo à formação continuada de professores de Matemática.

Palavras-chave: Tecnologias Digitais; Professores de Matemática; Ensino Fundamental II.



O PLANEJAMENTO NO ÂMBITO DA FORMAÇÃO DOCENTE: CONCEPÇÕES E DILEMAS

Ana Vérica de Araújo¹
João Batista Costa Santos Junior²

RESUMO

O planejamento docente é uma ação que visa melhorar o desempenho dos professores na sala de aula. Através dele, é possível organizar as ações a serem realizadas, otimizando-as no tempo, espaço e de acordo com o público alvo a que se destinam. É possível ainda, corrigir ou mesmo, avaliar essas ações por meio do planejamento. Entretanto, como atividade pedagógica, por vezes sofre resistências por parte dos professores. Diante disso, é necessário conhecer a forma como o planejamento é abordado ainda na graduação e as concepções que os licenciandos têm a respeito do tema. Dessa forma, esse trabalho buscou conhecer essas concepções, advindas de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Estadual do Ceará, sobre o planejamento docente, tendo em vista as atividades que já desenvolviam, como as regências em sala de aula assistidas pelos professores da educação básica. Verificou-se também, através do uso de questionários dirigidos, o que os bolsistas levam em consideração ao planejarem suas atividades. Com base nos relatos dos sujeitos da pesquisa, foi possível revelar uma maturidade acerca do processo de planejamento desenvolvido por eles, cujas concepções de trabalho docente e planejamento são bem elaboradas e encontram-se fundamentadas na teoria, estendendo-se à prática cotidiana de cada um desses bolsistas.

Palavras-chave: Planejamento docente. PIBID. Formação docente inicial.

ABSTRACT

The teacher planning is an action that aims to improve teacher performance in the classroom. Through it, you can organize actions to be performed, optimizing them in time and space according to the target audience as intended. You can also, correct or even, evaluate these actions through planning. However, as pedagogical activity, sometimes suffers resistance from teachers. Therefore, it is necessary to know how the planning is discussed further in graduate and the conceptions that the licensees have on the subject. Therefore, this study aimed at detecting these conceptions, arising from scholarship holders Program Institutional Stock Market Introduction to Teaching from the State University of Ceará, on planning teaching, considering the activities that have developed as the regencies classroom assisted by school teachers. It was also through the use of questionnaires which the scholarship holders take into consideration



when planning activities. Based on the reports of the subjects, it was possible to reveal a maturity about the planning process developed by them, whose conceptions of teaching and planning are well elaborated and are grounded in theory, extending the daily practice of each these scholarship holders.

Keywords: Planning teacher. PIBID. Initial teacher formation.



LIMITES E POSSIBILIDADES DO TRABALHO INTERDISCIPLINAR: uma experiência envolvendo a biologia e a educação física

Henrique Kendi Nakamura
Erick Teixeira Rodrigues
Dalva Maria Bianchini Bonotto
Glauce Timoes Góes Peleias
hkendink@hotmail.com
erick_trh@yahoo.com.br
dmbb@rc.unesp.br
glaucepeleias@bol.com.br

UNESP- Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Rio Claro- Instituto de Biociências- Departamento de Educação, PIBID/ CAPES

Palavras-Chave: Trabalho interdisciplinar. Formação docente. Trabalho Coletivo

Introdução e Objetivos

Em 2007, o governo federal, através da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), criou o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) que concede bolsas aos alunos dos cursos em Licenciatura (aluno-bolsista), professores da rede pública (professor supervisor) e professores das universidades (professor-coordenador). Este programa pretende valorizar a formação inicial do professor, inserindo o licenciando no cotidiano escolar e mobilizando os professores da rede pública a serem co-formadores do processo de formação do futuro professor.

Dentro da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", que em 2010 pôde aderir ao programa, foi apresentado em Rio Claro, o subprojeto "Parceria UNESP e escolas de ensino básico: articulando a formação inicial e continuada nas Ciências Da Natureza, Biologia, Física e Educação Física", que têm como principal temática, a prática como *locus* da formação inicial e continuada para a docência. Nosso subprojeto possui três escolas-parceiras, sendo elas até o momento do preparo desse trabalho: a Escola Municipal "Prof. Marcelo Shimidt", Escola Estadual "Barão de Piracicaba" e ETEC "Prof. Armando Bayeux da Silva". Envolvendo licenciandos dos três diferentes cursos de licenciatura (Biologia, Física e Educação Física), o subprojeto conta com vinte e quatro alunos-bolsistas, três professores- supervisores e quatro professores-coordenadores.

Frente a diversas atividades que o grupo pode desenvolver em conjunto, neste texto procuramos apontar para alguns limites e algumas possibilidades que os alunos-bolsistas de Biologia e de Educação Física encontraram para o desenvolvimento de duas propostas de trabalho interdisciplinar que



aconteceram em duas das três escolas-parceiras – a E.M. “Prof. Marcelo Schimidt” e a E.E. “Barão de Piracicaba” no segundo semestre de 2012.

Nossa reflexão assumirá como ponto de partida, a experiência a partir de Larrosa (2002), nos propondo o seguinte questionamento: “o que nos tocou” nesta aproximação entre os dois grupos e, conseqüentemente, que “transformações” aconteceram, em nossa formação, ao desenvolvermos um trabalho interdisciplinar?

Acreditamos que, tendo clareza dos limites que se apresentam no cenário educacional atualmente, poderemos vislumbrar de possibilidades, adequando e reorientando nossas propostas de ensino às variadas situações de ensino e aprendizagem que temos hoje nas escolas.

Metodologia

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (LARROSA, 2002, p.21)

Poder-se-ia dizer que muitas coisas passaram ou muitas coisas aconteceram no decorrer das intervenções e na construção do trabalho interdisciplinar. Nesse sentido, apontamos agora para os momentos que consideramos como fonte geradora de reflexões e questionamentos de nosso *ser e fazer-se* professor, tentando pensar o trabalho interdisciplinar, como possível transformação causada pela experiência.

Um destes momentos está relacionado à construção e o planejamento das atividades que ocorreram na Escola Estadual Barão de Piracicaba. Nesta escola, optamos por desenvolver um conjunto de atividades com alunos do 8º e 9ºano que aconteciam fora do horário regular, portanto, não era obrigatório a todos os alunos participarem. Este conjunto de atividades foi denominado de “Oficina - Corra para Salvar a Floresta”. Com este tema pretendíamos discutir as principais alterações que o Código Florestal sofria na época e as práticas corporais nos ambientes naturais e urbanos, atentando-se para as relações socioculturais. Para tanto, o trabalho de campo (CARVALHO, L. 1999) como procedimento didático foi utilizado como elemento central do planejamento das aulas.

Durante o desenvolvimento das atividades, estes adquiriram um certo padrão de estrutura e organização. As escolhas e decisões, desde os objetivos, procedimentos e recursos didáticos que seriam utilizados até o processo de avaliação geral ocorreram separadamente, isto é, primeiro era feito dentro o grupo de alunos-bolsistas da Biologia ou da Educação Física e posteriormente ocorria a socialização do plano de aula ou a avaliação geral, entre os dois grupos juntos.

Ao fim dessa oficina, já precisávamos pensar e elaborar as atividades que ocorreriam na segunda escola – E.M. Marcelo Shimidt. Aqui entra um



primeiro limite, a questão do tempo para a consolidação do trabalho coletivo. Fazer escolhas e tomar decisões coletivamente exigiu de nós um horário comum, para que no diálogo, todos pudessem ouvir e discutir os aspectos necessários às atividades na escola.

Sob este limite, tínhamos que construir e organizar, em um curto espaço de tempo, uma outra proposta dirigida a alunos de 4º e 5ºano. Alguns procedimentos didáticos já se apresentavam em nosso plano básico - trabalho de campo e a corrida de orientação – porém desenvolver um projeto com alunos desta faixa etária seria uma situação nova para nós.

Para a Escola Municipal “Prof. Marcelo Shimidt” sentimos a necessidade de readaptar nossa proposta de trabalho, pois entendíamos que a mesma não seria adequada para serem trabalhadas com alunos de 4º e 5ºano, entre nove a onze anos.

Nesse sentido, trabalhamos com um tema que permitia explorar da relação do meio ambiente com o corpo através dos sentidos do corpo humano, trazendo também aspectos do lúdico para desenvolver o trabalho com valores. Este conjunto de intervenções foi chamado de “O Corpo, suas cinco portas e suas relações com o Meio Ambiente”. Naquele momento não tínhamos mais o tempo para organizar e estruturar as atividades em grupos separadamente e depois socializá-las, como feito na escola anterior. Além disso, a locação do transporte para o trabalho de campo já estava agendada, pressionando-nos em termos de tempo para realizar as atividades.

Priorizamos em nossas reuniões, o planejamento e a organização das aulas - assim como, a avaliação geral e reorientação das atividades à medida que essas iam ocorrendo. O que nos chama atenção e que nos toca profundamente, é a orquestração central das atividades que se dava em uma “sintonia”, uns com outros, dos alunos-bolsistas, em compartilhar suas ideias, propostas, dúvidas, dificuldades e reflexões que surgiam no decorrer das intervenções. As relações de completude e cooperação aproximavam ainda mais os saberes de cada aluno-bolsista no decorrer das atividades.

Se para Larrosa (2002) “É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (p.26), num primeiro olhar, apresenta-se uma postura diferente dos alunos-bolsistas na construção, organização, planejamento e efetivação da proposta de trabalho na segunda escola. Esta postura diferente - “sintonia” - que permeou entre os alunos-bolsistas poderia ser entendida como uma transformação decorrente da experiência? Esta transformação se deu no âmbito do trabalho interdisciplinar?

No intuito de responder aos questionamentos anteriores, elencamos outros mais, para ampliar nossa compreensão acerca da temática. O que é trabalhar de forma interdisciplinar? Conseguimos construir e alcançar um trabalho interdisciplinar?

O surgimento da noção de interdisciplinaridade está na crítica à racionalidade moderna, ao modo de produção e organização do conhecimento na sociedade contemporânea, visando superar a forma de apreender e



transformar a realidade de forma fragmentada e organizada em disciplinas (CARVALHO, 1998).

Assim, um desafio nas escolas hoje, é o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares. Quando observamos a realidade escolar “[...] que vai desde o quadro de horários, prescrição de condutas desejáveis, até uma matriz conteudista desenvolvida para a aquisição de habilidades e competências que sirvam para a funcionalização social” (SILVA, 2011, p.35) percebemos que a visão que ainda persiste é a racionalidade fragmentária da qual a interdisciplinaridade pretende desconstruir.

Nota-se também que em muitas práticas educativas que buscam a interdisciplinaridade, as disciplinas acabam contribuindo somente com as particularidades e especificidades de seu campo de conhecimento num tema único, tais práticas “[...] não ultrapassam na verdade, o que ele chama de multidisciplinaridade articulada” (Amaral, 2004 apud SILVA, 2001, p.52).

Por outro lado, com a interdisciplinaridade se assume o desejo da existência de espaços de mediação entre conhecimentos e saberes, “[...] no qual, as disciplinas estejam em situação de mútua coordenação e cooperação [...]” e que promovam o diálogo entre saberes não científico e os saberes especializados (CARVALHO, 2008, p.121).

Assim, quando refletimos sobre nossas propostas de trabalhos nas escolas-parceiras, podemos compreender que na primeira escola, o trabalho ocorreu sob uma perspectiva “multidisciplinaridade articulada”, uma vez que, as aulas eram planejadas separadamente para compor um tema único – meio ambiente e corpo humano. Um elemento que sugere tal perspectiva é a denominação que demos as aulas – Aulas da Biologia e aulas da Educação Física tendo o significado de separação.

Acreditamos que um segundo limite pode ser traçado aqui. Quebrar esta separação entre os campo de conhecimentos exigiu a cada aluno-bolsista, deslocar-se do seu espaço de conforto relacionado aos conhecimentos de sua disciplina em busca de outra postura.

Concordamos com Carvalho, I. (2008) quando “[...] a interdisciplinaridade jamais será uma posição fácil, cômoda ou estável [...]” (p. 122)”. Para nós, esta posição interdisciplinar encontra-se muito próximo do campo etimológico da palavra experiência que Larrosa (2002) aponta sua dimensão de travessia e de perigo.

Parece que em nosso caso uma postura interdisciplinar exigiu uma travessia, de uma postura para outra. Esta travessia exigiu a intenção dos alunos-bolsistas em se arrisarem. Isto nos leva a concordar com Petraglia (1993, p.45 apud Bonotto, 1999, p.203) quando ela afirma que “Interdisciplinaridade não se faz por decreto, mas por vontade de aprender como desenvolvê-la”.

Talvez, o trabalho interdisciplinar tenha acontecido mais na segunda escola em que, ao contrário da primeira, já houve uma coordenação e cooperação entre os dois grupos – Biologia e Educação Física - na construção, organização, planejamento e avaliação das atividades, o que corroborou para a



“sintonia” entre os saberes e práticas de cada integrante. Acreditamos que esta “sintonia” seja um dos elementos que exprime a interdisciplinaridade no contexto do trabalho coletivo entre as diferentes áreas do conhecimento.

Discussão e Considerações Finais

As possibilidades da educação se expressam primeiramente na consciência de seus limites. (CURY, 1989, p.122)

Tendo clareza dos limites que apresentamos – dentre eles, o tempo disponível dos alunos-bolsistas para reunirem-se em prol da organização, planejamento, discussão, reflexão sobre as propostas de aula e a exposição de cada aluno-bolsista para o trabalho interdisciplinar – consideramos algumas possibilidades para a promoção do trabalho interdisciplinar.

Conti *et al.*(2012) e Spagnol *et.al.*(2012) destacaram outros limites relacionados à formação docente e ao trabalho de campo, como: número de alunos por turma – geralmente – entre 35 a 40 alunos; tempo para os professores refletirem coletivamente sobre sua prática e desenvolver pesquisas no âmbito da educação; número de alunos-bolsistas para acompanhar os alunos no trabalho de campo; recurso financeiro para locação de ônibus e custos de materiais.

Augusto e Caldeira (2007) também apontam para algumas dificuldades que professores - da área de ciências da natureza - encontram no desenvolvimento de práticas interdisciplinares. Destacamos dois apontamentos destes autores: um primeiro que remete à dificuldade que os professores encontram em promover tais práticas devido à sua formação na universidade não proporcionar orientações nesta perspectiva e uma segunda que é a dificuldade, dos professores, em se organizarem coletivamente.

Achamos interessante destacar estes pontos, pois estamos inseridos num subprojeto que já prevê a articulação entre os cursos de licenciatura em Biologia, Física e Educação Física – possibilitando o trabalho entre três campos do conhecimento. Ainda, temos o compromisso de dedicarmos 32 horas mensais de atividades neste subprojeto as quais destinamos exclusivamente para as reuniões presenciais. Assim, tínhamos reuniões semanais para desenvolver a proposta coletivamente, ouvindo e discutindo cada opinião e perspectiva de cada aluno-bolsista. Percebemos que tomar decisões coletivas exige muito tempo para a promoção do diálogo, possibilitando a construção coletiva das propostas de trabalho.

Isto nos leva a indagar sobre a condição atual do professor na rede pública que convive com salários baixos, sob um currículo organizado em disciplinas, entre tantos outros. Nesse sentido, parece-nos que o trabalho interdisciplinar esbarra também na estrutura curricular do sistema de ensino, uma vez que, o diálogo de saberes é limitado tanto pela fragmentação do conhecimento em disciplinas como pelo trabalho coletivo que é limitado pelas atuais condições de trabalho do professor.



Assim, não podemos esquecer a importância de políticas públicas que fomentem a melhoria das condições de trabalho do professor na rede pública, pois muitas experiências e saberes constituídos em nosso processo de formação inicial se tornam limitados, ao se considerar a realidade escolar, devido às condições de trabalho do professor hoje na rede pública.

Podemos por fim apontar como fundamental, programas como o PIBID, que valorizam a formação inicial do professor, ampliando a formação oferecida durante o curso de licenciatura, e articulam os dois espaços de formação em que este licenciando se insere – a escola e a universidade. É nesta articulação que acontece a aproximação entre os diferentes saberes, tanto aqueles produzidos nas escolas – pelos professores - como aqueles produzidos pelos alunos-bolsistas na universidade.

Pelo PIBID tivemos a oportunidade de experimentar práticas diferenciadas, dentro e fora da sala de aula. Isto possibilita olharmos para o conjunto de relações que permeiam a realidade escolar, buscando as diferentes formas de ações, para enfrentar os desafios e limites que surgem em diferentes contextos de ensino e aprendizagem.



TRABALHANDO LENDAS URBANAS COM ALUNOS DO 6º ANO: acertos e erros de uma experiência no PIBID

Eliane Aparecida Toledo Pinto¹

elianetol@hotmail.com

Aline Benedita Teixeira de Oliveira²

aline_oliv87@hotmail.com

Renata Bonilha Grossi²

renatagrossi@hotmail.com

Docente da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

²²²² Discentes da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

Palavras-chave: Lendas urbanas. Leitura. Produção de texto.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O uso de tecnologias agregadas à educação tornou-se uma necessidade da qual não se pode esquivar. No entanto, perdura, ainda, certa recusa, por parte dos professores de inserirem esse recurso em suas práticas na sala de aula. Ora por falta de conhecimentos sobre as formas de uso dessa ferramenta, ora por desconhecer as possibilidades para o processo de ensino e aprendizagem.

Dentro desse contexto, o subprojeto Informática inserido no projeto PIBID da Universidade do Sagrado Coração de Bauru/SP, visa auxiliar os futuros docentes a introduzirem a tecnologia ao seu trabalho, por meio de experiências que corroborarão a uma prática mais significativa tanto para os educadores como para os alunos.

Tendo em vista essas características e as observações realizadas na escola Estadual Professora Ada Cariani Avalone, no bairro Mary Dota no município de Bauru/SP, nas quais foi constatado em alunos do 6º ano do ensino fundamental, baixo estima, falta de atenção e desinteresse pelas aulas, bem como dificuldades com a leitura e a escrita, escolhemos como tema de trabalho o gênero Lendas Urbanas.

As lendas urbanas “são histórias que envolvem elementos ou situações banais do cotidiano, mas que por seu caráter inusitado, ou em muitos casos absurdo, provavelmente não aconteceram” (LOPES, 2008, p. 374). No entanto, são contadas como se tivessem de fato ocorridos, não ao narrador, mas a alguém próximo a ele, e chegam ao nosso conhecimento, geralmente, por meio de:

[...] conversas com pessoas em que confiamos (ou não), nos jornais sensacionalistas e também nos mais sérios,

²²² E-mail: carlabio_ufsm@yahoo.com.br



nos e-mails encaminhados por dezenas de remetentes anteriores de quem nunca ouvimos falar, e até mesmo em filmes e outros produtos populares da mídia. Elas nos alcançam quando menos esperamos e, em alguns casos, mais do que provocar espanto ou surpresa, geram incredulidade e irritação, especialmente quando inundam nossas caixas de mensagens de correio eletrônico. (LOPES, 2008, p. 373).

As lendas urbanas são narrativas “ancoradas na cidade e na modernidade”, que com o objetivo de “explicar o inexplicável e o incompreensível”, expressam “nossos medos” e “nossos desejos” num enredo “de conteúdo surpreendente”, “de acordo com o sistema de valores, a época e a visão de mundo da comunidade na qual se inscreve” (DION, 2008, p. 4).

O gênero em tela foi eleito com o intuito de instigar os educandos à leitura e a produção de textos. Levando em conta, ainda, o horário em que se realizariam as atividades, o contraturno, buscou-se, por meio deste, fomentar a curiosidade e envolver os alunos na proposta.

Assim, buscamos apresentar o gênero lendas urbanas, diferenciar lendas urbanas de lendas folclóricas, estimular a produção textual, auxiliar os alunos na correção de erros ortográficos e trabalhar a oralidade dos mesmos por meio da contação de lendas e da gravação dos textos produzidos.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos acima apresentados, organizamos as Atividades da seguinte maneira:

DIA 1	Proporcionar um ambiente de interação entre alunas bolsistas e alunos; Explicar como será realizada a atividade; Entregar o cronograma de atividades; Conhecer o que os alunos sabem sobre as lendas e que lendas eles conhecem; Apresentar características do gênero lendas urbanas; Solicitar que os alunos perguntem aos responsáveis sobre as lendas que eles conhecem; Leitura da lenda “A loira do banheiro”. <i>Metodologias:</i> Dinâmica com três perguntas: Como você se chama? Quem escolheu seu nome? E o porquê desse nome?; Vídeo documentário “Por trás das Lendas Urbanas”; Leitura em voz alta pela aluna bolsista.
DIA 2	Ouvir as lendas que os alunos trouxeram; Diferenciar lendas urbanas e lendas folclóricas; Definir, coletivamente, as circunstâncias da situação de comunicação (assunto tratado, interlocutores, intenções comunicativas e características específicas do gênero escolhido) embutidas na iminente produção textual, bem como evidenciar a importância dessa



	definição; Solicitar que os alunos escrevam e ilustrem lendas urbanas conhecidas por eles ou que criem um texto do gênero; Distribuir a lenda urbana “Vovó Maria” aos alunos, para que leiam em casa. <i>Metodologias:</i> Contação de histórias; Apresentação <i>Power Point</i> ; Leitura autônoma.
DIA 3	Digitar as lendas produzidas no programa <i>Word</i> ; Corrigir possíveis erros ortográficos presentes nos textos produzidos com o auxílio do dicionário e do programa <i>Word</i> ; Falar sobre a visita ao laboratório da Rádio USC e a gravação do CD; Distribuir a lenda urbana “O homem do saco”, para que leiam em casa. <i>Metodologias:</i> Digitação em programa <i>Word</i> ; Leitura autônoma.
DIA 4	Visitar o laboratório da rádio USC para gravar o CD. <i>Metodologia:</i> gravação.
DIA 5	Entrega dos CDs gravados aos alunos e fixação do mural “Lendas Urbanas”.

Figura 1. Etapas sequenciais da proposta Lendas Urbanas desenvolvidas no ano de 2012, na Escola Estadual Professora Ada Cariani Avalone, com alunos do 6º ano do ensino fundamental, por meio no Programa de Iniciação a Docência (PIBID).

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No primeiro dia de atividade a Coordenadora no Ensino Médio professora Claudia, e supervisora do subprojeto Informática; esteve presente e compareceram quatro dos oito alunos previstos.

A dinâmica realizada com o intuito de conhecer um pouco mais sobre os alunos e proporcionar um clima de interação entre os alunos e as bolsistas, foi bem recebida pela turma, que se mostrou curiosa em saber o porquê de seus próprios nomes.

Percebemos que eles gostaram do tema Lendas Urbanas e do programa de atividades. E, em meio aos discursos ficou evidente que a maioria dos presentes não fazia distinção entre Lendas Folclóricas e Lendas Urbanas.

O “Cronograma da Turma” foi uma boa ideia, porque os alunos estavam meio perdidos quanto aos dias e horários da atividade. Por outro lado, o texto “A loira do banheiro” foi uma má escolha: muito longo, e eles não conseguiram acompanhar a leitura, o que dispersou a atenção. O vídeo documentário “Por trás das Lendas Urbanas”, também, não foi uma boa escolha, por estar muito aquém do nível de aprendizado deles. A linguagem utilizada no vídeo, muito formal, dificultou o entendimento dos alunos e o tempo, 17 min e 49 seg, pareceu muito longo, por que o documentário não despertou nem o interesse nem a atenção. Também havia muitas legendas e considerando que os alunos têm dificuldades de leitura, esse se tornou outro aspecto negativo. Os alunos



queriam ver dramatizações das lendas e não pessoas conceituando e caracterizando o gênero.

Ao final do dia ficou claro que os recursos da Proposta precisavam ser repensados para atender as necessidades dos alunos. Assim, era necessário intervir pedagogicamente.

No sentido educacional reconhecemos a Intervenção Pedagógica como importante estratégia. A intervenção é uma (re)orientação do trabalho pedagógico [...] Nesse processo, os educadores são convidados a estabelecer prioridades, rever concepções e criar novos meios de atuação com intencionalidade educativa específica para um determinado contexto escolar, projetando na prática a concretização do seu trabalho (SPERANDIO *et al*, 2010, p.14).

Embasados, também, nos conceitos de Zona de Desenvolvimento Real (ZDR) e Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP), referenciados na obra de Vygotski, em que o primeiro “se costuma determinar através da solução independente de problemas” e o segundo “através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (VYGOTSKY, 1984a:97 *apud* ALVES, 2005, p. 12), reelaboramos os materiais.

No segundo dia compareceram quatro dos oito alunos previstos e a Professora Claudia não pôde estar presente. Iniciamos perguntando a história dos nomes deles e sobre as lendas que os pais conheciam.

Em seguida diferenciamos Lendas urbanas de Lendas Folclóricas com o auxílio de apresentação *Power Point*, utilizando-se, agora, de mais imagens e de poucos textos, tomando o devido cuidado para que tudo que fosse falado, lido e/ou discutido partindo do campo de conhecimento dos alunos, provocasse novas reflexões e saberes sobre o tema.

Definimos as circunstâncias da situação de comunicação (assunto tratado, interlocutores, intenções comunicativas e características específicas do gênero escolhido) embutidas na iminente produção textual e evidenciarmos a importância dessa definição, uma vez que:

[...] a produção de textos escritos é uma prática de linguagem e, como tal, uma prática social. Quer dizer: em várias circunstâncias da vida escrevemos textos para diferentes interlocutores, com distintas finalidades, organizados nos mais diversos gêneros, para circularem em espaços sociais vários (BRÄKLING, 2003, p.1 grifo do autor).



No desenvolver dessa ação surgiu a ideia de criar um mural com as lendas escritas pelos alunos, como modo de promover o trabalho dos participantes e chamar a atenção dos alunos que ainda não compareceram a Atividade.

Dissemos aos alunos que eles poderiam escrever lendas conhecidas ou criar um texto do gênero. Distribuímos, também, folhas para ilustração do texto.

Um dos alunos nos surpreendeu, dotado de uma imaginação incrível, criou histórias com muita facilidade. Isso se tornou uma surpresa, porque no dia em que fomos à sala do 6º ano para observarmos os alunos que participariam do projeto, ele não prestou atenção na aula, ficava virado para o lado da parede e se distraía com um carrinho (ou avião) imaginário. Quando não, se movimentava na carteira, mexia com a régua, enfim, completamente desvinculado do ambiente.

Um aspecto negativo foi o tempo: uma hora/aula foi muito pouco, para o que planejamos e os alunos não conseguiram terminar as produções que iniciaram, ficando com a responsabilidade de terminar em casa e trazer na aula seguinte.

Notamos, durante as produções, que dois alunos fizeram linhas na folha de sulfite antes de começar a escrever, portanto numa próxima produção é interessante que disponibilizemos a eles folhas de papel almaço, para economizar tempo e facilitar o trabalho dos alunos.

No terceiro encontro, a Professora Claudia estava presente e compareceram três alunos.

A ausência do quarto aluno desencadeou uma reflexão a respeito de como estava sendo desenvolvida a atividade e de como os alunos estavam a recebendo, já que o aluno poderia ter faltado porque não escreveu e ilustrou a lenda, ou porque a Atividade não era prazerosa para ele, ou, ainda, por outros motivos.

Todos os presentes escreveram e ilustraram a Lenda Urbana em casa, como combinado.

Notamos através das produções que um dos alunos fazia a troca de “t” por “d” nas palavras e vice-versa, aconteceu, por exemplo, com a palavra “pedra” – “petra”, e com a palavra “visitantes” – “visidandes”. Procuramos diferenciar uma consoante da outra, mas por ser uma deficiência advinda da alfabetização e necessitar de conhecimentos específicos para intervenção, isso apenas não foi suficiente. Comprometemo-nos, então, a estudarmos situações de aprendizagem que amenizarão e/ou eliminarão essa dificuldade.

Os textos escritos e as ilustrações foram recolhidos, e os textos digitados salvos no *pendrive*, para, posteriormente, serem anexados ao mural.

No quarto dia de atividade, encontramos os alunos na entrada principal da Universidade do Sagrado Coração - USC. Compareceram os quatro alunos, levados pela Professora Supervisora Claudia.

O aluno que esteve ausente no encontro anterior não levou a lenda e nem nós nos preparamos para isso, então, ele leu um trecho da lenda “A loira do banheiro”, que foi utilizado como introdução do CD.



Notamos que eles estavam bastante ansiosos com a iminente gravação, mas se saíram muito bem.

Nós, alunas bolsistas, também, gravamos duas lendas das que distribuímos para leitura: Vovó Maria e O homem do saco, para constar no CD, com o intuito de enriquecer o repertório das lendas conhecidas por eles.

Podemos dizer que os alunos gostaram muito da experiência e saíram do laboratório da USC demonstrando satisfação.

Após a edição da gravação, nos encontramos para entrega do CD intitulado “Lendas Urbanas” para cada aluno participante, para a Professora Supervisora Cláudia e outro; doamos para a biblioteca da escola, assim os demais alunos podem ter acesso ao material. Também montamos o mural com as lendas e ilustrações produzidas por eles e o fixamos na parede da escola. O resultado do trabalho deixou todos os alunos muito orgulhosos.

O uso das lendas urbanas despertou o interesse pela leitura e a criatividade dos alunos além de melhorar a escrita.

A utilização dos recursos tecnológicos contribuiu muito para o desenvolvimento das atividades bem como chamou a atenção e despertou o entusiasmo dos mesmos.

Certo é, que ainda estamos engatinhando no ofício do magistério e o erro, muitas vezes se faz presente. Mas, estamos conscientes de que estes elementos fazem parte do processo e que não só são inerentes à trajetória, como necessários.

Acreditamos o bom professor é o que consegue ser sempre um atento aluno, por isso a reflexão sobre o que fazemos é constante.

Dessa forma, acreditamos que a experiência foi significativa para nós, à medida que nos possibilitou o acesso a saberes e vivências e para os alunos, ao passo que os incitou a conhecer e valorizar o que são e o que fazem. Muito ainda precisamos melhorar, mas o primeiro passo já foi dado, agora é só continuar.



PREPARO A DOCÊNCIA ATRAVÉS DO PIBID: UMA EXPERIÊNCIA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Eliane Aparecida Toledo Pinto¹

elianetol@hotmail.com

Natália Mansano²

mansanonatalia@yahoo.com.br

¹Docente da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

²Discente da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

Palavras-chave: Formação de professores, biologia, processo ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A educação no Brasil segundo dados do Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica, 2013) se encontra nas últimas posições, refletindo o descaso com as questões educacionais do país. Dados como este indicam que há necessidade de mudanças no cenário educacional, começando por iniciativas como aprimoramento do processo ensino-aprendizagem, incentivo a formação continuada dos professores, investimento em infra-estrutura nos espaços escolares, entre outras mudanças. Porém, a responsabilidade de melhoria da educação envolve diferentes fatores, por exemplo, os gestores não devem somente centralizar suas ações na administração da escola e sim também atuar na ação pedagógica, podendo realizar cursos voltados para este campo, melhorando assim a sua formação e dos professores de sua escola para que ocorra um ambiente de aprendizagem, entre outros. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais, como está descrita na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2013) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 2013). A escola deve respeitar este direito e permitir que os pais participem, e quando necessário, cobrar a participação dos mesmos. A comunidade, assim como a família deve participar do processo pedagógico e na definição das propostas educacionais. Porém, a melhoria da educação deve começar pelas unidades formadoras de professores competentes (VASCONCELOS, 2012). Para Aguerrondo (2009, p.363) a competência profissional do professor não se sustenta apenas no conhecimento científico que as ciências da educação podem lhe dar, mas o saber prático, “o saber da experiência” deve estar integrado ao conhecimento acadêmico. Baseado neste conceito o PIBID junto a Universidade Sagrado Coração de Jesus de Bauru/SP se preocupam com alguns aspectos, como a competência técnica, pedagógica e científica, na qual juntas caminham para a formação do profissional, ou seja,



o sujeito comprometido com o ato de educar, formando o indivíduo para o adequado exercício ético da profissão.

Segundo Paulo Freire (1983, p.15) a prática pedagógica:

seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano concreto, na intenção de refletir sobre a realidade para sobre ela agir, modificando-a para melhor.

Portanto, a prática pedagógica específica na área que vai trabalhar é de extrema importância, pois, ao longo do tempo o professor exercitará o domínio teórico se adequando a métodos e técnicas e assim, facilitará o processo de aprendizagem dos alunos e quando necessário buscará novos caminhos didáticos e pedagógicos para obter resultados positivos. Com base no preparo a prática pedagógica, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Universidade Sagrado Coração de Jesus (USC), têm como objetivos incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a 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 que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério, e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O projeto iniciou em 2012 na Escola Estadual Profa. Ada Cariani Avalone de Bauru interior de São Paulo. No primeiro momento iniciamos a integração com os alunos do terceiro ano do ensino médio levando-os a feira de profissões da Universidade Sagrado Coração de Jesus (USC), na qual os mesmos tiveram a oportunidade de conhecer o universo de uma Universidade e vários cursos de graduação, estimulando-os para o ingresso de um estudo mais aprofundando em determinada área de escolha e futura profissão, posteriormente os alunos visitaram os laboratórios de anatomia, química, zoologia e botânica (**FIGURAS 1 e 2**).



FIGURA 1. Visita dos alunos do 3º ano Ensino Médio da escola Ada Cariani Avalone ao laboratório de Zoologia na Universidade do Sagrado Coração (USC/Bauru/SP).



FIGURA 2. Visita dos alunos do 3º ano Ensino Médio da escola Ada Cariani Avalone ao laboratório de Botânica na Universidade do Sagrado Coração (USC/Bauru/SP).



Neste mesmo ano realizamos reuniões para planejar e desenvolver nosso subprojeto, contamos com a ajuda da Coordenação da escola e da Professora de Ciências Biológicas, na qual aderiu ao projeto e nos solicitou que continuássemos a trabalhar o conteúdo existente no currículo do 1º ano do ensino médio, por julgar de extrema importância para a formação humana. Diante dessa solicitação trabalhamos em sala de aula o assunto “O Envelhecimento” tendo como objetivo central despertar o interesse e a criticidade do aluno em relação à realidade atual do envelhecimento no Brasil, além de compreender os aspectos sociais, políticos e culturais referentes a essa problemática.

METODOLOGIA

Tendo em vista os objetivos acima apresentados, organizamos as atividades utilizando os seguintes métodos e materiais: multimídia, realizaram-se leituras, produção e interpretação de textos da (apostila do Estado de São Paulo), na qual destacamos as palavras desconhecidas esclarecendo-as posteriormente e ainda destacamos as partes principais do texto. Foi realizado análises de gráficos, na qual se mostravam a expectativa de vida ao nascer no Brasil desde (1920-2008). Posteriormente foi exibido um documentário realizado por mim, participante ativa deste projeto, e minha avó materna, na qual ela respondeu algumas questões sobre a vida do idoso nos dias atuais e suas dificuldades como: saúde e tratamento gratuito, obstáculos como transporte e desrespeito, falou ainda sobre a necessidade de se ter uma boa estrutura familiar e de como era decisiva a presença dos pais para a formação do estudante e cidadão.

Como atividade os alunos deveriam produzir uma pesquisa de campo seguindo como exemplo o documentário, pois assim eles conseguiriam alcançar o objetivo proposto pela aula, ou seja, integrar seus conhecimentos prévios e adquiridos na aula, produzindo assim o conhecimento necessário para sua formação.



FIGURA 3. Exposição dos trabalhos sobre o envelhecimento pelos alunos do 1º ano Ensino Médio da Escola Estadual Profa. Ada Cariani Avalone.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa serviu de exemplo para que os alunos produzissem sua própria pesquisa, houve a participação de alguns, o que fez muitos deles refletirem perante tal problema social. Alguns deles visitaram um posto de saúde do bairro que fica próximo à escola e conversaram com idosos que estavam sozinhos. Constataram que alguns idosos não tinham a ajuda da família, eles expuseram suas dificuldades financeiras e o descaso dos filhos e desrespeitos de muitos, perante sua fragilidade, o que fez os entrevistadores e alunos comparassem a vida de seus avós e refletissem sobre seu próprio futuro, questionando melhorias atuais para que ocorra uma velhice segura e tranquila. O objetivo de trabalhar este assunto partiu do mesmo princípio que envolve a disciplina de Ciências Biológicas, o de estudar a vida e tudo que a engloba, ou seja, apresentar além dos aspectos biológicos os político, sociais e culturais que são construídos historicamente pela humanidade. Permitindo que o aluno reflita sobre sua importância na sociedade, trazendo a tona o exercício da cidadania, permitindo que os mesmos dêem significado ao assunto proposto, relacionando com os conhecimentos previamente adquiridos, ocorrendo formação integral do aluno.

Segundo Masetto (2010), é necessário que os estudantes, no processo de educação formal, aprendam a reconstruir o conhecimento, dando-lhe um significado.

Reforçando a ideia de que a educação formal não pode fugir do conteúdo programático estabelecido pelo Estado de São Paulo de direitos de todos, mas importante ainda é a reflexão e a integração com a sociedade.

Segundo Paulo Freire (2000, p.44):



Ao educar, os professores não devem nem mesmo se permitir duvidar que seus alunos, todos eles, de qual classe social forem, “[...] têm de saber a mesma Biológica”. No entanto, o que ele não aceitava é que o ensino fosse alheio á”, análise crítica de como funciona a sociedade.

Portanto, trabalhar em sala de aula o tema, o envelhecimento, foi de grande importância para o desenvolvimento humano, pois ocorreu a prática a docência de forma ativa, na qual o professor pode exercer sua principal função, educador, desenvolvendo o caráter de seus alunos, permitindo ações que permita os mesmos a participarem integralmente da sociedade ocorrendo à reconstrução de conhecimento previamente adquiridos, desenvolvendo assim opinião e senso crítico. Diante do exposto, o PIBID juntamente com a Universidade Sagrado Coração permitiu colocar em prática seu maior objetivo, o de formar docentes preparados para a profissão de educar. Posso dizer que educar é não ter medo de disciplinar e de enfrentar problemas sociais dois quais muitas vezes é a causa de tanta falta de interesse dentro da sala de aula ou violência no âmbito escolar, é preciso que todos estejam engajados na luta para melhorar a educação no Brasil. A escola, e todo corpo docente, junto à família devem buscar soluções para que ocorra o estímulo necessário para o aprendizado, como formas diferenciadas de aula, reforço escolar, além de acompanhamento psicológico e pedagógico.



**SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS QUE
ENSINAM MATEMÁTICA NA REGIÃO DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO/SP:
CERCANIAS DAS DÉCADAS DE 1980 E 1990**

Marineia dos Santos Silva
marineia.ss@hotmail.com

Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática
Unesp – Rio Claro - SP
Apoio: CNPq

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo apresentar uma investigação em andamento sobre a formação de professores que ensinam matemática nos anos iniciais na região de São José do Rio Preto/SP e as movimentações político-sociais-econômicas que envolveram esta formação nas cercanias das décadas de 1980 e 1990. A pesquisa será realizada em colaboração com um projeto maior do Grupo de Pesquisa História Oral e Educação Matemática (GHOEM), em desenvolvimento, cujo objetivo é elaborar um mapeamento (histórico) sobre a formação e atuação dos professores de Matemática no Brasil. A investigação será de caráter qualitativo e a metodologia adotada será a História Oral. Utilizaremos fontes orais e também fontes escritas disponíveis para constituir uma narrativa histórica das situações particulares do contexto educacional paulista, bem como o caráter sócio-político que assinalou a formação de professores na referida região do Estado naquela ocasião.

Palavras-Chave: História da Educação Matemática. Formação de Professores. História Oral.



UM OLHAR SOBRE O PROJETO DE EXTENSÃO NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA: a percepção do acadêmico

Josemary Scos

josyscos@hotmail.com

UEPG

Juliana Schulmeister

Juliana_schul@hotmail.com

UEPG

Denise Puglia Zanon

Zanon_pg@ig.com.br

UEPG

Kelly Cristina Ducatti-Silva

kellyducatti@hotmail.com

UEPG

Palavras-chave: Formação inicial e continuada de professores. Processo ensino-aprendizagem. Docência.

APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE EXTENSÃO

O Projeto de Extensão (PE) denominado “A dimensão didática do trabalho docente: relações entre ensinar, aprender, pesquisar e avaliar”, coordenado por docentes atuantes no Curso de Formação de Professores no Ensino Superior, desencadeia processos de estudo e reflexão envolvendo acadêmicos de diferentes Cursos de Licenciaturas e professores da Educação Básica de instituições de ensino das redes pública e particular do município de Ponta Grossa (PR).

Considerando que o (PE) originou-se dos anseios trazidos pelos acadêmicos para a sala de aula após inserções no espaço escolar, e, por meio dos relatos, as professoras formadoras responsáveis pelo Projeto identificaram a necessidade de atividade de extensão universitária, que oportunizasse aos licenciandos a participação/observação nos espaços de sala de aula na Educação Básica, com possibilidade de atuar em parceria com professores na condução das atividades de ensino.

As discussões geradas no âmbito do (PE) iniciaram-se no mês de março do ano de dois mil e doze e desenvolvem-se na UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Instituição de ensino superior localizada há 103 quilômetros da capital do estado do Paraná – Curitiba, estabelecida em Ponta Grossa, a quarta cidade mais populosa do estado que possui grande parque industrial. Oferta à comunidade Cursos de Graduação (Presencial e a Distância), Pós-Graduação (Especialização, Mestrado e Doutorado) e Cursos Sequenciais. Dentre os cursos de Graduação ofertados, a instituição conta com 11 cursos de Licenciaturas, sendo que os participantes do (PE) são acadêmicos destes cursos, o qual tem como objetivo: favorecer a aproximação



entre professores iniciantes na carreira do magistério e docentes com experiência na carreira universitária, por meio de estudos e pesquisa, visando a parceria na organização do trabalho pedagógico. Por meio das atividades propostas, os acadêmicos têm a possibilidade de aprimoramento dos conhecimentos sobre “ser professor”, ampliando o repertório de experiências sobre a profissionalidade docente.

Nas atividades no (PE), acadêmicos e professores desenvolvem estudos e pesquisas sobre o trabalho docente na educação básica, especialmente no que respeita às práticas docentes bem sucedidas, favorecendo que os docentes participantes do (PE) assumam e confirmem uma postura investigativa da própria prática, socializando saberes presentes na ação didática, bem como as relações intersubjetivas presentes no contexto da aula. É possível ainda promover a articulação entre os estudos realizados pelos acadêmicos nas aulas de Didática e Pesquisa e Prática Pedagógica (disciplinas curriculares) com as questões que emergem da prática docente na educação básica.

Diante do exposto, considerando a amplitude do (PE), além de resgatar a sua origem e seu desenvolvimento no âmbito da UEPG, mais especificamente, no que concerne à Formação de Pedagogos e Professores nas diferentes áreas do conhecimento, questionamos: qual a percepção que acadêmicos das licenciaturas apresentam sobre o (PE)?

DA PROPOSTA ÀS PERCEPÇÕES DOS ACADÊMICOS

A proposta do (PE) consiste em aproximação e interação entre professores da Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental, licenciandos e professores formadores do Curso de Pedagogia com o intuito de proporcionar momentos de observação, estudo e reflexão sobre questões pedagógicas, aprimorar a formação na área de educação e estabelecer relações com as diferentes realidades envolvidas.

Trata-se de aproximação que viabiliza o contato com profissionais que possuem êxito em seu trabalho, ou seja, que desenvolvem a docência com compromisso, seriedade e satisfação, e mesmo em meio aos diversos desafios enfrentados diariamente nas diferentes modalidades de ensino, o sucesso na profissão é alcançado, e observamos ainda, um dado extremamente relevante, estes profissionais estão em processo de formação continuada.

Neste sentido, Freire (1986, p. 39), afirma que no processo de formação docente há um momento fundamental – o da reflexão crítica sobre a prática, pois: “É pensando criticamente a prática de ontem ou de hoje que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”.

Sob esta ótica, Tardif (2002, p. 21) chama a atenção para os saberes que se originam na experiência visto que, estes são também condicionantes



para os professores na conquista dos saberes profissionais, e base para construção de uma prática consistente.

O autor afirma que uma das formas de se fazer competente é na prática, na experiência subsidiada pela teoria, a qual se constrói em sala de aula. É nesse ambiente que o acadêmico é inserido para investigar, aprender e observar momentos aparentemente corriqueiros, mas que ao contrário trazem consequências determinantes na formação dos sujeitos envolvidos.

Os saberes são construídos através de prática educativa na qual é imprescindível o professor qualificado, consciente de seu papel e de sua importância no processo de construção/reconstrução dos conhecimentos por seus alunos. Libâneo (2011, p. 22) ao tratar da formação docente, afirma que uma aprendizagem duradoura e significativa só será possível se o professor for competente, e o aluno desenvolverá raciocínio, autonomia do pensamento e leitura crítica, se o docente assim o fizer.

Este contexto identifica o primeiro momento do (PE) que é a observação dos acadêmicos em sala de aula sobre práticas dos professores da Educação Básica. Tal atividade acontece quinzenalmente, no contra-turno das aulas universitárias em instituições públicas e privadas no município de Ponta Grossa. Há também um segundo momento que se caracteriza por encontros presenciais organizados mensalmente com duração de quatro horas nas dependências da referida universidade. Nestes, almejamos a participação de todos os envolvidos, pois, são desenvolvidos por meio de estudo e problematização de temática, que é definida coletivamente, considerando a vivência, necessidade e interesse de acadêmicos e professores participantes do (PE).

Em Ducatti-Silva; Zanon (2012, p. 3), o instrumento metodológico privilegiado no (PE) é a observação, registro e reflexão, o qual também está contemplado nos programas das disciplinas de Pesquisa, Prática Pedagógica e Didática. De acordo com Freire (1996, p. 6), o registro é necessário, imprescindível, pois permite armazenar informações, fragmentos vividos, sendo possível em outro momento, voltar a esse passado, pensá-lo e transformá-lo, contribuindo também para a ampliação da memória e construção da história.

A metodologia de pesquisa adotada é o estudo de caso que caracteriza-se como pesquisa qualitativa e de acordo com Oliveira (2008, p. 6) "A preocupação desse tipo de pesquisa é retratar a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total". Já como instrumento de coleta de dados, são consideradas as narrativas elaboradas pelos acadêmicos após suas inserções no espaço escolar. Segundo Bueno (2000, p. 430) o Minidicionário da Língua Portuguesa por narrativa entende-se "s.f. Ação de narrar; narração; história; exposição de fatos. Nar.ra.ti.va". Em seus registros, os acadêmicos revelam pensamentos, percepções e dúvidas e, também constitui-se em fonte de consulta para professoras formadoras, pois oferecem indicativos e permitem o processo de análise sobre a compreensão do acadêmico no que respeita ao espaço pedagógico e à prática docente.



A partir das leituras das narrativas é possível a socialização de saberes e experiências entre acadêmicos e também entre estes e os professores, permitindo a consolidação da aprendizagem.

Veiga (2004, p. 19) esclarece: “Aprender é interpretar compreender a realidade. É mudar a compreensão que temos, reconfigurando constantemente nossos conhecimentos”. Reconhecemos a importância da interação, do aprender com o outro os quais podem corroborar para o desenvolvimento da futura prática docente.

A expansão do conhecimento gerado no (PE) consolida-se nas publicações e eventos que privilegiem as temáticas: trabalho docente, formação inicial e continuada dos professores, oportunizando aos acadêmicos a participação e produção de trabalhos de pesquisa, estabelecendo relações entre campos teóricos e práticos na docência.

Com aproximadamente um ano de execução do (PE) percebemos nas narrativas o olhar do acadêmico sobre este e as possíveis contribuições para sua formação. Evidenciamos que os acadêmicos o identificam como atividade que contribui de forma significativa para sua formação, pois além de ressaltarem a importância de estarem inseridos em um (PE), declaram que este ainda permite que tenham um contato com o cotidiano escolar ao expressarem: “[...] **aprendemos com a experiência da professora**, o que será extremamente importante para que sejamos bem sucedidos em nossa prática e **ao mesmo tempo, colaboramos com o seu trabalho auxiliando na aprendizagem dos alunos.**” (A1).

Nos recortes destacados, ressaltamos a satisfação e contentamento dos acadêmicos ao participarem do projeto, pois em seus registros revelam estarem receptivos à novas experiências, conhecimentos e aos profissionais com os quais desenvolvem o trabalho. Demonstram desejo em aprender, inserir-se no campo educacional e ampliar seus estudos como afirmou A2: **“Creio que esta será uma excelente oportunidade para conhecer mais de perto a realidade de uma sala de aula**, principalmente das práticas bem desenvolvidas, em vista de que, muitas vezes, somente se destacam aspectos negativos em relação à sala de aula. (A2)”.

Os acadêmicos conduzem com seriedade e responsabilidade a proposta do (PE) reconhecendo-o como espaço que traz possibilidade de: [...] **aliar os conhecimentos e experiências adquiridas, aos estudos para meu Trabalho de Conclusão de Curso**, pois esta será uma grande oportunidade para entender a motivação do professor, e assim, realizar um trabalho bem sucedido (A3).

Os participantes do projeto refletem, relacionam conhecimentos, dúvidas, inquietações provenientes da experiência no campo de atuação, sobre o projeto de pesquisa a ser desenvolvido no trabalho de conclusão de curso, considerando a participação como mais uma oportunidade de estudo para explorar, entender os questionamentos para futuramente desenvolverem uma prática consciente.



Pimenta (1995, p. 28) apresenta uma preocupação com a prática nos cursos preparatórios quando ressalta que, pelo fato de não ser possível o curso assumir o lugar da prática profissional a sua abrangência concentra-se somente em oportunizar uma noção sobre a prática.

O (PE) objetiva contribuir com o processo de formação dos futuros professores, aproximando-os por meio das inserções na escola, no sentido de auxiliar os acadêmicos a estabelecerem a necessária relação entre teoria e prática, a buscar respostas às questões que lança ao problematizar situações da prática docente, a tomar decisões, fazer escolhas, projeções sobre sua atuação.

Possibilita ainda, aos participantes identificarem práticas pertinentes nas salas de aula, tendo por meio da experiência da observação, oportunidade de aprender, ser propositivo na ação pedagógica, pois é preciso que futuros educadores tenham consciência que os alunos são sujeitos pensantes, e cada qual tem subjetividade, interesse e uma forma específica de aprender e de se relacionar com os professores, o conhecimento e com os colegas.

Gadotti (2002, p. 24) reforça a importância do agir e dos saberes provocados por ele. Na condição do Projeto de Extensão, desenvolvemos e valorizamos a proximidade com a prática, a qual contribui para a construção de significados para o acadêmico, bem como para a sua futura ação profissional: “Aprendemos atuando, empreendendo, agindo. A ação gera saber, habilidade, conhecimento. Agindo, por exemplo, aprendemos técnicas e métodos sobre “como fazer”. E, ainda, para o autor: “[...] muitas vezes, por não termos sido formados para reconhecer essas competências, não sabemos ensinar como fazemos, como chegamos a ter êxito no que fazemos.”

Diante do exposto, entendemos que para o desenvolvimento de prática docente relevante e significativa é necessário um constante pensar sobre a mesma, ou seja, assim como os acadêmicos são mobilizados a ter um olhar investigativo sobre a ação da (o) docente a(o) qual observam, futuramente é imprescindível esta mesma postura para com o sua ação na docência e para com os saberes que constituirão. Necessário ressaltar ainda, as problematizações das questões da investigação que ocorrem no (PE) e a ampliação da consciência crítica, para que estejam presentes continuamente na condução de estudos consecutivos o que refletir-se-á na revitalização e melhoria das ações pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES

O Projeto de Extensão consiste em trabalho colaborativo entre professores da Educação Básica, acadêmicos de diferentes licenciaturas e docentes formadoras do Curso de Pedagogia da instituição. Enfatizamos o intercâmbio entre instância formativa, a qual privilegia a construção científica, e profissional na qual acontecem experiências significativas no contexto da sala de aula. Por esse motivo, há diálogo, interação e partilha de saberes entre professores e acadêmicos, sendo que a aprendizagem é coletiva e acontece



independentemente do nível ou modalidade de atuação dos envolvidos. Tardif (2002, p. 244) afirma que apenas quando existir a unidade da profissão docente, a humildade e a consideração por parte dos profissionais que é possível aprenderem uns com os outros, havendo assim, o reconhecimento destes como sujeitos do conhecimento e atores sociais.

Entendemos que a universidade é extensão da comunidade e nesta situa-se a escola, a sala de aula que é foco desse projeto universitário. Nesse contexto, a interação entre estes espaços é necessária para a expansão do conhecimento e possível melhoria do ensino e do trabalho dos profissionais da educação.

Salientamos que a instituição de ensino superior, nos cursos de licenciatura, tem papel relevante na formação inicial e continuada de professores e alunos, bem como tem uma missão junto à comunidade, sendo preciso intensificar projetos que privilegiem aproximação dos acadêmicos com a “vida escolar” contribuindo para o desenvolvimento das instituições que compõem esta comunidade.



OS FAZERES DOCENTES NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA

MSc Alda Maria Silva Francisco

aldamariaf@saocamilo-es.br

Ana Kátia Burguez de Souza

anakatiaburgues@gmail.com

Ariana Burguez de Souza

arianaburgues@gmail.com

Fábio Igor Borges Pereira da Silva

fabioigorborges@hotmail.com

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo

Cachoeiro de Itapemirim- Espírito Santo

CAPES-Pibid

Palavras-Chave: Teoria. Prática. Formação

Introdução

A docência é uma profissão que exige dos que dela fazem parte uma verdadeira construção de conhecimentos para que se consiga a articulação teoria e prática.

O Curso de Licenciatura de Matemática funciona dentro de uma relação coesa da tríade Ensino, Pesquisa e Extensão buscando preparar alunos não só para exercerem a profissão de professor, mas também para atuarem na pesquisa e com a extensão, para uma formação acadêmica plena.

O curso é um espaço de construção coletiva de conhecimento sobre o processo ensino-aprendizagem, preparando o licenciando para as funções de organizador, facilitador, mediador, incentivador e avaliador no processo, através de uma formação de conteúdos matemáticos e pedagógicos direcionados ao trabalho do professor.

O processo de ensino-aprendizagem da Matemática exige profissional com fazer pedagógico voltado para a realidade do aluno envolvendo desenvolvimento do raciocínio lógico- matemático, leituras, escritas, resolução de problemas com ludicidade, contextualização e de forma interdisciplinar.

Assim, este trabalho aborda sobre “A Contribuição dos Fazeres Docentes na Formação do Professor de Matemática”, pois este é um programa desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Matemática nas escolas públicas visando a articulação dos saberes docentes adquiridos no decorrer de sua formação com a prática escolar de forma a enfrentar os desafios da educação enriquecendo seus conhecimentos, articulando teoria e prática, conseqüentemente contribuindo na melhoria de vida nos aspectos educacional, social e cultural e promovendo a tríade ensino, pesquisa e extensão.



Em 2012 tivemos aprovado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (Pibid) com 10 alunos do Curso de Licenciatura de Matemática em 5 escolas, sendo 3 da Rede pública Municipal e 2 da Rede Pública Estadual.

Este programa iniciou em agosto de 2012 e irá até julho de 2013 propondo a discutir a formação inicial e continuada dos professores de Matemática a partir do currículo referente às disciplinas específicas, didático-pedagógicas e às práticas pedagógicas para a Educação Básica, com foco nos conteúdos matemáticos ensinados no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual e Municipal.

Este Subprojeto surgiu no Colegiado do Curso de Matemática na aplicação de um novo paradigma para melhoria da formação do professor de matemática, visando oportunizar o aluno de participar de um projeto no qual ele possa vivenciar na prática a tríade: ensino, pesquisa e extensão, fundamentada na importância da reestruturação do processo ensino–aprendizagem da matemática, em que esta, não deve ser tradicional, no qual o professor é visto como o único “portador de conhecimento”, mas aquele que ensina e aprende. Esse novo paradigma implica em transformar o futuro professor em um mediador de conhecimento, reconhecendo o aluno da Educação Básica como um indivíduo que possui saberes.

As ações desenvolvidas nas escolas primam pela troca entre o professor de Matemática regente e o acadêmico do Curso de Matemática, pela interação no trabalho docente, para a melhora no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Objetivo

Promover troca de experiência entre acadêmicos e professores de matemática das escolas públicas inseridas no PIBID, oportunizando um trabalho de conhecimento da realidade escolar para a melhoria da sua formação e consequentemente melhoria no processo ensino-aprendizagem desta disciplina além de promover a articulação teoria e prática contribuindo para um constante (re) pensar da sua práxis pedagógica.

Metodologia

Este projeto surgiu da necessidade de colocar o acadêmico do Curso de Licenciatura de Matemática além dos muros do Centro Universitário, em contato com a realidade escolar para conhecê-la e articular teoria x prática, além de interagir com o docente da área trocando experiências.

O subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (Pibid) conta com 10 acadêmicos do Curso de Licenciatura de Matemática distribuídos em 5 escolas, sendo 3 da Rede Pública Municipal e 2 da Rede Pública Estadual com direcionamento de uma Professora Orientadora



da Área de Matemática da Instituição e com acompanhamento de uma Professora Supervisora na escola de atuação.

Neste contexto, os acadêmicos do Curso de Matemática têm a oportunidade atuar diretamente com os professores de matemática e com os alunos do Ensino Fundamental trabalhando de forma integrada e contribuindo para a melhoria da aprendizagem matemática nas escolas públicas parceiras.

As ações consistem em estudos, observações da realidade escolar, com encontros, discussões e elaboração de um Plano de Intervenção para atender as escolas de acordo com suas especificidades e necessidades para melhoria do processo ensino-aprendizagem da matemática.

Os Planos de Intervenções contemplaram desde análise do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) da escola e seus indicadores, elaboração de jogos, confecção de recursos manipuláveis, acompanhamento de professores, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, elaboração e/ou re-elaboração dos laboratórios de matemática e realizações de aulas de reforço, além de oficinas para os professores das escolas envolvidas. Tudo isso com um trabalho voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas, leitura e escritas visando à melhoria de vida nos aspectos educacional, social e cultural.

Discussão: Sabe-se que são inúmeros os desafios enfrentados pelos professores de Matemática para que consigam se tornar um bom profissional. Desafios que vão desde domínio dos conteúdos, prática na sala de aula até suas experiências e entendimentos.

Daí a importância de um processo de formação de professores, visando discutir o processo de ensinar e aprender Matemática buscando uma formação sólida relacionando a teoria x prática, buscando atuarem com autonomia para a transformação da educação básica, além de contribuir para a produção e apropriação do conhecimento científico na área da docência e dos processos educativos. É importante destacar que: "Ninguém promove o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de desenvolver em si mesmo." (Pires, 2002, p.48)

Isso significa que os professores precisam, para o exercício da profissão de competências teóricas, técnicas e práticas, para realizar uma efetiva ação pedagógica inter-relacionando os conteúdos matemáticos por meio da interface com leitura, resolução de problemas e com história da matemática, oportunizando a compreensão crítica do seu papel social e o da escola, frente às demandas da sociedade contemporânea.

O subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação (PIBID) busca desenvolver um trabalho de discussão da formação inicial e continuada dos Professores de Matemática a partir do currículo referente às disciplinas específicas, didático-pedagógicas e às práticas pedagógicas para a Educação Básica, com foco nos conteúdos matemáticos ensinados no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual e Municipal.



Neste sentido, o programa visa oferecer oportunidades de revisão da prática do professor atuante na Educação Básica em companhia do acadêmico em formação inicial na área de Matemática.

Este trabalho contempla as exigências e desafios de nossa sociedade e enriquece a visão dos discentes do Curso de Matemática com participação direta e efetiva no projeto gerando produção acadêmica. Essas ações têm caráter social, educativo e comunitário articulando primando pela articulação teoria x prática na tríade ensino, pesquisa e extensão.

A Matemática no Ensino Fundamental deve ter como prioridade funcionar como instrumento essencial na construção do conhecimento e sua aplicabilidade no cotidiano. O seu currículo enfatiza que esta deve ser trabalhada de forma ampla visando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem com os seguintes os blocos de conteúdos de acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN): números e das operações, espaço e formas, grandezas e medidas e tratamento de informação. Segundo Silva: "Um ponto importante é estabelecer uma relação clara entre os alunos e a Matemática, enquanto disciplina ensinada na instituição escolar. (Silva, 2008, p.153)

Para que ocorra aprendizagem matemática, a escola deve ser um espaço de cultura, tendo o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e o professor um dos seus principais atores na função de mediar este processo com consciência de seu verdadeiro papel desenvolvendo em si e nos alunos uma visão crítica do meio social em que vivem.

Isso é valorizado na Educação Matemática que vem cada vez mais ganhando espaço nas discussões acadêmicas e profissionais do ensino de matemática, pois leva em consideração todo o sistema de conhecimentos, intuições, planos de formação e finalidades formativas que conformam uma atividade social complexa e diversificada relativa ao ensino e aprendizagem da Matemática. Nesta perspectiva: "Podemos conceber a Educação Matemática como um movimento que ocorre a partir da Universidade e é desencadeado e aprofundado com a criação de sistemas educacionais que evidenciam a formação de profissionais" (Kilpatrick, 1992).

Tendo em vista que vivemos em uma sociedade voltada para o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação (TICs) não se concebe mais um professor de matemática trabalhar num processo somente de transmissão de informações, pois essas são encontradas facilmente em qualquer meio eletrônico a disposição dos alunos em qualquer momento.

Assim, compete aos acadêmicos atuantes no Programa e os docentes da escola buscarem ultrapassar essas barreiras, sendo articuladores e mediadores do processo ensino-aprendizagem da matemática, de forma que os alunos do Ensino Fundamental por si próprios sejam capazes de construir seus conhecimentos.

Neste contexto, o ensino matemático precisa desmistificar de que este é algo inatingível, que somente os mais inteligentes são capazes de aprender, o que tem desenvolvido uma aversão por parte da maioria dos alunos, fazendo com que muitos nem fazem questão de tentar compreender o conteúdo.



É importante que os professores e acadêmicos também conheçam seus alunos no que tange suas habilidades, competências e dificuldades que estes apresentam, estando em contato direto com eles em sala de aula para que possam detectar seus problemas no processo ensino-aprendizagem da Matemática e conseqüentemente possam ajuda-los a superar. Luck afirma que "... que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com os demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais..." (Luck, 2010, p.91) Os resultados pretendidos são revisão do Currículo de Matemática da Educação Básica do Estado do Espírito Santo, discussão sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Básica, discussões de propostas curriculares para a formação inicial e Continuada de professores de Matemática, realização de Oficinas Matemáticas nas escolas públicas envolvidas, organização.

Além de acompanhamento de aulas práticas nos Laboratórios de Matemática das escolas e elaboração de jogos matemáticos para desenvolvimento de aquisição dos conhecimentos matemáticos, realização de pesquisas qualitativas e quantitativas nas escolas envolvidas com produção de artigos sobre as pesquisas realizadas e apresentação em eventos científicos.

Vale ressaltar que o resultado ainda é parcial, pois Programa ainda está em andamento nas escolas na fase de aplicação dos Projetos de Intervenções visando a realização de discussão teórica – prática com realização dos demais trabalhos que contribuem na reflexão do processo ensino - aprendizagem da Matemática.

Acreditamos que o ensino de Matemática deve primar por uma aprendizagem significativa da mesma ligada à sua compreensão e apreensão do significado. Assim, formar professores de Matemática é além de se trabalhar os conteúdos científico, teóricos e práticos, é também promover discussão e reflexão da e sobre a prática docente como um dos requisitos básicos para sua formação plena.

Dessa forma, pretende-se verificar o que é ensinado, o que os professores sabem sobre o tema e o que lhes é ensinado na formação inicial. Assim, teremos um diagnóstico para pensar o currículo do professor em processo de formação.

Considerações Finais

Percebeu-se até o presente momento que os conteúdos matemáticos e as atividades desenvolvidas foram trabalhados numa perspectiva ampla visando a construção do conhecimento matemáticos envolvendo conceitos básicos, para uma aprendizagem de forma gradual e em diferentes níveis.

Para tanto, é importante que os acadêmicos e os docentes procurem articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, analisando sua postura pedagógica de forma a possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla do assunto estabelecendo ligações entre a Matemática e situações cotidianas.



Percebe-se também que o PIBID é um programa enriquecedor que vem oportunizando o crescimento profissional e acadêmico dos docentes e universitários envolvidos, além de preparam os alunos da Educação Básica para melhoria no resultado do Índice do Desempenho da Educação Básica (IDEB) para realização da próxima Prova Brasil.

Vale ressaltar que todas as ações desenvolvidas tem tido caráter social, educativo e comunitário articulando ensino - pesquisa e extensão primando pela articulação teoria x prática.

Nesta perspectiva os acadêmicos estão tendo oportunidade de compreender o contexto e as relações em que está inserida a prática educativa promovendo a articulação teoria x prática no ensino de Matemática numa prática educativa que se busca respeitar as características dos alunos, seu meio social, suas necessidades articulados aos temas trabalhados.

Assim, acreditamos que hoje, existe toda uma busca de transformações na educação dos acadêmicos uma melhor qualidade na sua formação e conseqüentemente mais qualidade no fazer pedagógico do professor de matemática. Daí a necessidade desses profissionais serem, a cada dia, um pesquisador de sua prática para que possam aprimorar suas ações adquirindo mais competência em busca de um aperfeiçoamento de sua formação e atuação.



O PROFESSOR E A APRENDIZAGEM DA MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

MSc Alda Maria Silva Francisco

aldamariaf@saocamilo-es.br

Caroline Garcia Marvila

Samila Costa Carvalho

Wesley José dos Santos

wesley_styfler@hotmail.com

Centro Universitário São Camilo Espírito Santo

Cachoeiro de Itapemirim- Espírito Santo

CAPES -Pibid

Palavras - chave: Formação. Aprendizagem. Matemática

Introdução

Vivemos em uma época de muitas mudanças que exigem do homem rápidas adaptações. Fiel a este quadro, está à escola e, por conseguinte, a sala de aula, já que fazem parte desta sociedade, que exige da mesma a promoção de avanços e transformações, exigindo dos professores de Matemática, um repensar crítico do seu fazer pedagógico, de forma que busque uma reconstrução prática e pós-moderna e legitimadora do saber sem contudo desprezar o velho.

A matemática tem toda sua trajetória histórica de escolarização com intensa reflexão conceitual e metodológica, tem sido até hoje a disciplina que mais reprova. Assim, não é fácil estar atualizado com as exigências do desenvolvimento da sociedade e do mundo acadêmico. Por outro lado, há uma valorização desta disciplina, uma vez que ela é um instrumento que permite não só a solução de problemas, como serve de base para a compreensão da evolução que ocorre no mundo, pois gera novos campos e se define como ciência que estuda as possíveis relações e interdependência quantitativas.

Diante de várias questões na educação, três merecem ser abordados, o professor, o aluno e o processo ensino-aprendizagem da matemática. O professor deve estar consciente que a sua ação, seu fazer pedagógico interfere de forma decisiva na aprendizagem do aluno, que deve ser o centro do processo ensino-aprendizagem. Daí a importância de se promover reflexões no professor para buscar a cada dia uma transformação na melhoria do ensino da matemática. Isto se ele quiser atender a esse mercado de trabalho que está dominado pela evolução das ciências e da tecnologia.

A Matemática vai muito além do contar e calcular, ela deve possibilitar a reflexão, a análise, o diálogo e a ampliação das relações com outras áreas do conhecimento.



Nesta perspectiva este trabalho aborda sobre “O Professor e a Aprendizagem Matemática no Ensino Fundamental”, pois este é um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Matemática nas escolas públicas visando a articulação dos saberes docentes adquiridos no decorrer de sua formação com a prática escolar de forma a enfrentar os desafios da educação enriquecendo seus conhecimentos, articulando teoria e prática, conseqüentemente contribuindo na melhoria de vida nos aspectos educacional, social e cultural e promovendo a tríade ensino, pesquisa e extensão.

Em 2012 tivemos aprovado na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação À Docência (Pibid) com 10 alunos do Curso de Licenciatura de Matemática em 5 escolas, sendo 3 da Rede pública Municipal e 2 da Rede Pública Estadual.

Este programa iniciou em agosto de 2012 e irá até julho de 2013 propondo a discutir a formação inicial e continuada dos professores de Matemática a partir do currículo referente às disciplinas específicas, didático-pedagógicas e às práticas pedagógicas para a Educação Básica, com foco nos conteúdos matemáticos ensinados no Ensino Fundamental da Rede Pública Estadual e Municipal.

Este Subprojeto surgiu no Colegiado do Curso de Matemática na aplicação de um novo paradigma para melhoria da aprendizagem matemática no Ensino Fundamental, visando oportunizar o acadêmico participar de um projeto no qual ele possa vivenciar na prática a tríade: ensino, pesquisa e extensão, fundamentada na importância da reestruturação do processo ensino-aprendizagem da matemática, em que esta, não deve ser tradicional, no qual o professor é visto como o único “portador de conhecimento”, mas aquele que ensina e aprende. Esse novo paradigma implica em transformar o futuro professor em um mediador de conhecimento, reconhecendo o aluno da Educação Básica como um indivíduo que possui saberes. O autor Pontes (1994) aborda que: “O professor é hoje visto como um elemento-chave do processo de ensino-aprendizagem. Sem sua participação empenhada é impossível imaginar qualquer transformação significativa no sistema educativo...” (Pontes, 1994, p.37).

A matemática é como uma construção de edifícios na vida, tendo como sua organização histórica uma ciência que estuda as propriedades dos entes abstratos por meio do raciocínio lógico.

A visão de que a matemática é o ramo do conhecimento que tem resultados precisos e procedimentos infalíveis com um conteúdo fixo, sem espaço para a criatividade, não cabe mais ao professor do novo milênio. Problematizá-la, torna-se muito importante porque contribui na construção das estruturas mensais essenciais, para a sua aprendizagem, pois é sua característica dar relevância aos aspectos epistemológicos e lógicos.

É importante que os professores compreendam esse processo de construção e a partir do qual de oportunizem a investigação e o questionamento.



Objetivo

Estudar, discutir e traçar melhorias no processo ensino-aprendizagem da matemática no Ensino Fundamental promovendo a articulação teoria e prática dos acadêmicos e contribuindo para um constante (re) pensar da sua práxis pedagógica do professor.

Metodologia

O subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) conta com 10 acadêmicos do Curso de Licenciatura de Matemática distribuídos em 5 escolas, sendo 3 da Rede Pública Municipal e 2 da Rede Pública Estadual com direcionamento de uma Professora Orientadora da Área de Matemática da Instituição e com acompanhamento de uma Professora Supervisora na escola de atuação.

Os acadêmicos têm a oportunidade atuar diretamente os professores de matemática e com os alunos do Ensino Fundamental trabalhando de forma integrada e contribuindo para a melhoria da aprendizagem matemática nas escolas públicas parceiras.

As ações desenvolvidas nas escolas primam pela melhoria da aprendizagem matemática no Ensino Fundamental, além de troca de experiência com o professor de Matemática regente e interação no trabalho docente, para a melhora no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Essas ações consistem em estudos, observações da realidade escolar, com encontros, discussões, seguidos da elaboração de um Plano de Intervenção para atender as escolas de acordo com suas especificidades e necessidades para melhoria do processo ensino-aprendizagem da matemática.

Os Planos de Intervenções contemplaram desde análise do Índice de Desempenho da Educação Básica (IDEB) da escola e seus indicadores, elaboração de jogos, confecção de recursos manipuláveis, acompanhamento de professores, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem, elaboração e/ou re-elaboração dos laboratórios de matemática e realizações de aulas de reforço, além de oficinas para os professores das escolas envolvidas. Tudo isso com um trabalho voltado para o desenvolvimento do raciocínio lógico-matemático, resolução de problemas, leitura e escritas visando à melhoria da aprendizagem matemática e conseqüentemente a vida dos alunos nos aspectos educacional, social e cultural.

Discussão: Não há mais espaço para simples executores de programa, detentores com autoridade máxima no assunto. O que se quer hoje é um professor responsável, criativo, líder e comprometido com a melhoria do ensino de matemática. Sobre este tema, vejamos como reage D' Ambrosio, "Há uma necessidade de os novos professores compreenderem a matemática como uma disciplina de investigação. Uma disciplina em que o avanço se dá como conseqüência do processo de investigação (D' Ambrosio, 1963 p. 35)



O bom ensino que resulta na aprendizagem matemática exige do novo professor de Matemática a conscientização do que ensinar, para que ensinar, como ensinar, levando em conta as diferenças e as especificidades de cada turma e de cada aluno.

Daí a responsabilidade do professor partir para as ações que busquem solucionar as velhas problemáticas vencendo com coragem e esforço o processo difícil de transformação em sua maneira de ensinar, revendo constantemente com espírito crítico e reflexão para alcançar um aperfeiçoamento profissional comprometido com a sua realidade cultural.

É o momento de transformar sua postura em classe, na sociedade e adquirir a cada dia uma autonomia em seu fazer pedagógico tornando-se verdadeiro cidadão do mundo. Isso permite afirmar que a qualidade do ensino de matemática será melhor quando todos tomarem consciência da necessidade do ato de ler, interpretar, de raciocinar buscando explorar os interesses dos alunos e ao mesmo tempo, proporcionar o enriquecimento dos conhecimentos na busca de novos. É uma rede de necessidades em que o ensino da matemática não está ausente.

É importante ressaltar, a importância de o professor ter o domínio do conteúdo e estar cada dia conhecendo os seus alunos para buscar harmonia das ações do ensino da matemática com a produção do conhecimento com segurança; objetivos bem definidos que conduzam ao momento de sua prática.

Assim, o aluno construirá seu conhecimento e o utilizará com autonomia, para isso o professor de matemática tem que ser aquele que investiga, que conduza o aluno a pensar, a descobrir interferindo no momento certo, dando diferentes enfoques aos conteúdos matemáticos, oportunizando o estabelecimento de diferentes relações estimulando as análises, argumentações, generalizações e comparações desenvolvendo com isso habilidades essenciais que compõem o raciocínio matemático

Nesta perspectiva, o subprojeto de Matemática do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação (Pibid) busca desenvolver um trabalho de promoção da aprendizagem matemática no Ensino Fundamental a partir do currículo e às práticas pedagógicas nela desenvolvidas, com foco na melhoria do seu processo ensino-aprendizagem por meio dos seus conteúdos ensinados na Rede Pública Estadual e Municipal.

O PIBID oferece oportunidades de melhoria da aprendizagem matemática no Ensino Fundamental, oferece também condições do acadêmico articular teoria x prática e oferece ao professor regente analisar a sua prática docente atuante para melhoria do seu fazer pedagógico.

Além disso, o Programa contempla as exigências e desafios de nossa sociedade oportunizando o enriquecimento da visão dos discentes do Curso de Matemática com participação direta e efetiva no projeto gerando produção acadêmica. Essas ações têm caráter social, educativo e comunitário articulando primando pela articulação teoria x prática na tríade ensino, pesquisa e extensão.



A aprendizagem matemática no Ensino Fundamental deve ter como prioridade, ser instrumento essencial na construção do conhecimento e sua aplicabilidade no cotidiano. Devendo ser trabalhada de forma ampla visando o enriquecimento do processo ensino-aprendizagem com os seguintes blocos de conteúdos de acordo com os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN): números e das operações, espaço e formas, grandezas e medidas e tratamento de informação. De acordo com Silva (2008) “Muitos alunos mantêm uma relação com a Matemática que não é de tipo matemático; na verdade, trata-se de uma relação prática, social e, algumas vezes, imaginária.” (Silva, 2008, p.153).

Para que ocorra aprendizagem matemática, a escola deve ser um espaço de cultura, tendo o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e o professor um dos seus principais atores na função de mediar este processo com consciência de seu verdadeiro papel desenvolvendo em si e nos alunos uma visão crítica do meio social em que vivem.

Nesta perspectiva, compete aos acadêmicos atuantes no Programa e os docentes das escolas envolvidas, buscarem ultrapassar essas barreiras, sendo articuladores e mediadores do processo ensino-aprendizagem da matemática, de forma que os alunos do Ensino Fundamental por si próprios sejam capazes de construir seus conhecimentos.

Neste contexto, o ensino matemático precisa desmistificar de que este é algo inatingível, que somente os mais inteligentes são capazes de aprender, o que tem desenvolvido uma aversão por parte da maioria dos alunos, fazendo com que muitos nem fazem questão de tentar compreender o conteúdo.

Considerações Finais

É importante que os professores e acadêmicos também conheçam seus alunos no que tange suas habilidades, competências e dificuldades que estes apresentam, estando em contato direto com eles em sala de aula para que possam detectar seus problemas no processo ensino-aprendizagem da Matemática e conseqüentemente possam ajudá-los a superar. Luck afirma que “... que o trabalho de qualquer profissional da educação só ganha significado e valor na medida em que esteja integrado com os demais profissionais da escola em torno da realização dos objetivos educacionais...” (Luck, 2010, p.91) Os resultados pretendidos são revisão do Currículo de Matemática da Educação Básica do Estado do Espírito Santo, discussão sobre o processo ensino-aprendizagem da Matemática na Educação Básica, discussões de propostas curriculares para a formação inicial e Continuada de professores de Matemática, realização de Oficinas Matemáticas nas escolas públicas envolvidas, organização.

Além de acompanhamento de aulas práticas nos Laboratórios de Matemática das escolas e elaboração de jogos matemáticos para desenvolvimento de aquisição dos conhecimentos matemáticos, realização de pesquisas



qualitativas e quantitativas nas escolas envolvidas com produção de artigos sobre as pesquisas realizadas e apresentação em eventos científicos.

Vale ressaltar que o resultado ainda é parcial, pois Programa ainda está em andamento nas escolas na fase de aplicação dos Projetos de Intervenções visando a realização de discussão teórica – prática com realização dos demais trabalhos que contribuem na reflexão do processo ensino - aprendizagem da Matemática.

Acreditamos que o ensino de Matemática deve primar por uma aprendizagem significativa da mesma ligada à sua compreensão e apreensão do significado. Assim, formar professores de Matemática é além de se trabalhar os conteúdos científico, teóricos e práticos, é também promover discussão e reflexão da e sobre a prática docente como um dos requisitos básicos para sua formação plena.

Dessa forma, pretende-se verificar o que é ensinado, o que os professores sabem e onde precisa melhorar na sua formação inicial. Assim, teremos um diagnóstico para pensar o currículo do professor em processo de formação.

Percebeu-se até o presente momento que os conteúdos matemáticos e as atividades desenvolvidas aplicadas foram trabalhados numa perspectiva mais ampla produzindo o conhecimento dos conceitos, desenvolvendo uma aprendizagem de forma gradual e em diferentes níveis.

Para tanto, é importante que os acadêmicos e os docentes procurem articular múltiplos aspectos dos diferentes conteúdos, analisando sua postura pedagógica de forma a possibilitar aos alunos uma aprendizagem matemática por meio da compreensão dos assuntos abordados estabelecendo ligações entre a Matemática e situações cotidianas.

Percebe-se também que o Pibid é um programa inovador que vem oportunizando o crescimento profissional e acadêmico dos docentes e universitários envolvidos, além de preparam os alunos da Educação Básica para melhoria no resultado do Índice do Desempenho da Educação Básica (IDEB) para realização da próxima Prova Brasil.

O processo de ensino e aprendizagem em matemática no Ensino Fundamental necessita despertar o interesse e a atenção dos alunos através de resolução de problemas, atividades lúdicas e desafiadoras que possibilite o desenvolvimento do raciocínio lógico, a reflexão e a compreensão de conceitos matemáticos que contribuam para o cotidiano.

Os acadêmicos e professores envolvidos estão tendo oportunidade de buscar a cada dia ser pesquisador de sua prática educativa para compreender o contexto e as relações em que está inserida, promovendo a articulação teoria x prática no ensino de Matemática buscando respeitar as características dos alunos, seu meio social, suas necessidades articulados aos temas trabalhados. Assim, acreditamos que um professor de matemática reflexivo baseia-se na consciência da sua capacidade como um ser humano criativo e autônomo.



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE BIOLOGIA A PARTIR DO PROCESSO DE MUDANÇA DE HISTÓRIA NATURAL PARA CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NO CURSO DA UFSM

Carla Vargas Pedroso

Sandra Lucia Escovedo Selles

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal
Fluminense (UFF)

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

RESUMO

O presente trabalho parte de uma pesquisa de mestrado concluída no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, que tem como objetivo compreender que concepções de Biologia estavam em disputa no processo em que o curso de História Natural, da UFSM, é extinto no ano de 1972, e substituído pelo de Ciências Biológicas. Baseado no objetivo geral da dissertação, este estudo centraliza a análise nas concepções de formação discente legitimadas na histórica do referido curso. De posse de referenciais da História Nova e da História do Currículo, investiga-se a trajetória do curso de Ciências Biológicas da UFSM como uma construção sócio-histórica, isto é, em conexão com a história das forças sociais que a atravessou e a configurou desta forma e não de outra. Em suma, a investigação revela que o processo de mudança de História Natural para Ciências Biológicas, na UFSM, não ocorreu apenas em torno da denominação, mas foi também um espaço de disputas e negociações entre distintas concepções de Biologia. Estas concepções disputaram território, prestígio e recursos através do embate entre tradições (médica, farmacêutica, naturalista, generalista, especialista). Em virtude destas distintas concepções de Biologia articuladas e legitimadas por diferentes forças sociais, a construção curricular acaba incorporando distintos aspectos da formação do historiador natural, do biólogo e do professor, que acabam sendo outro foco de tensão.

ABSTRACT

This paper presents a research completed in the Graduate Program in Education at UFF, which aims to understand concepts of biology that were in dispute in the proceedings in the course of Natural History (UFSM), is abolished in 1972 and replaced by the Biological Sciences. Based on the overall goal of the dissertation, this study focuses on the analysis of conceptions of training students in the historical legitimacy of that course. Armed with references of History and New History Curriculum, investigates the trajectory of Biological Sciences course UFSM as a socio-historical, that is, in connection with the history of social forces that crossed and configured this way and not another. In short, research shows that the process



of change of Natural History to Life Sciences in UFSM, there was only around the name, but it was also an area of disputes and negotiations between different conceptions of Biology. These conceptions disputed territory, prestige and resources through the clash between traditions (medical, pharmaceutical, naturalist, generalist, specialist). Because of these distinct conceptions of Biology articulated and legitimized by different social forces, eventually building curriculum incorporating different aspects of the formation of the natural historian, biologist and teacher, who end up being another source of tension.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ciências Biológicas. UFSM.



ABORDAGENS PROPOSTAS POR LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS PARA ENSINAR SOBRE SAÚDE

Carla Vargas Pedroso²²³
Universidade Federal Fluminense (UFF)

Palavras-chave: Educação em Saúde. Estágio Curricular. Ciências Biológicas.

INTRODUÇÃO

A formação de professores tem sido objeto de crescente atenção desde a segunda metade do século XX. Inicialmente, a formação era pensada sob a perspectiva do Estado fornecer uma "licença" para os indivíduos que apresentavam uma competência específica para o ensino, o que englobava algumas concepções limitadas sobre a ação docente, a saber: preocupação com a qualidade na transmissão de conhecimentos universais e verdadeiros, domínio de saberes a serem ensinados e de técnicas de ensino.

Atualmente, como nos apontam Tardif, Lessard & Lahaye (1991), o saber do professor não deve se reduzir aos conteúdos, a descoberta de novos materiais e metodologias pedagógicas, mas deve englobar os diversos contextos que envolvem o aluno. Nesse sentido, a saúde é um possível tema pertinente às aulas de biologia e ciências, pois conforme nos aponta a legislação brasileira, é um direito de todos, faz parte do cotidiano da sociedade, e é um dever do Estado (ART. 196 DA CONSTITUIÇÃO BRASILEIRA, 1988).

É partindo desta lógica, que o tema saúde ganha relevância nas escolas de Educação Básica. Além disso, partimos do pressuposto que as questões referentes à saúde são transversais e universais. Isto significa dizer que este é um tema transversal e globalizador de diversos contextos, que deve ser trabalhado em qualquer disciplina e conteúdo, pois é de interesse de toda a população, independente do nível social/econômico.

Notoriamente, quando se fala no ensino sobre saúde, associa-se o estudo do corpo humano. Embora, entendamos que esta temática é extremamente diversificada e ampla, podendo ser abordada em outros assuntos das ciências naturais, como por exemplo, na botânica e na zoologia, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996), para a disciplina de Ciências no Ensino Fundamental, justificam que o tema saúde é desenvolvido prioritariamente, junto ao assunto de corpo humano, pois se compreende que o estado de saúde esta intimamente associado ao equilíbrio dinâmico, característico do corpo humano.

²²³ Professora do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia/UFAM em Parintins, AM. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFAM. corina.ftima@yahoo.com.br



OBJETIVOS

Partindo destas considerações e do pressuposto que esta é a forma mais disseminada nas escolas, para educar em saúde (BARROS e MATARUNA, 2005), no presente trabalho, investigamos como os graduandos de licenciatura em Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), estão abordando questões referentes à saúde, em seus estágios curriculares na disciplina de Ciências Naturais. Para tanto, este estudo visou:

- 1) analisar se o tema saúde vem sendo recorrente, nas aulas de ciências;
- 2) investigar como esta sendo trabalhado este tema, pelos futuros professores;
- 3) verificar que assuntos relacionados à saúde estão sendo abordados, pelos acadêmicos, em suas aulas;
- 4) averiguar quais estratégias didáticas e propostas metodológicas são empregadas, pelos acadêmicos, ao educar em saúde.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para análise do material, nós optamos por uma investigação qualitativa, tendo por registro os relatórios apresentados pelos acadêmicos, no final das disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado das Ciências Biológicas no Ensino Fundamental, referente aos anos de 2007 e 2008. Para este trabalho, selecionamos apenas estes anos, pois os relatórios já estavam agrupados em caixas e organizados, o que facilitou a triagem. Os relatórios estão agrupados, de acordo com a seguinte organização: ano de realização do estágio, tópicos da biologia abordados em aula, série/ano e nível escolar.

Primeiro, nós realizamos a leitura de todos os relatórios apresentados na disciplina de estágio, durante os dois anos selecionados. Muitos relatórios não abordavam sobre saúde, assim, desconsideramos estes em nossa análise.

De posse dos relatórios que abordavam sobre saúde, na segunda etapa de seleção, mapeamos os que trabalhavam com educação em saúde difundida no tópico corpo humano. Optamos por esta amostra dado que: 1. Nossas investigações a respeito de como a formação inicial aborda temas contextualizadores ou transversais (PCN, 1996) em suas aulas encontram-se em fase inicial. Assim, nesta etapa, procuramos trabalhar com uma amostra específica, para verificar se a análise realizada é adequada. A partir destes resultados, pretendemos estender a análise para os demais tópicos da biologia (zoologia, botânica, citologia, ...), nos quais os acadêmicos inseriram a educação em saúde em suas aulas, e aprofundar a análise considerando outros critérios; 2. Como dito antes, a saúde é geralmente, tratada ao se ensinar o tópico corpo



humano; 3. A leitura dos relatórios de 2007 e 2008, ratificou o exposto no argumento 2, ou seja, a grande maioria dos estagiários abordavam saúde associada ao corpo humano.

Após a definição da amostra, selecionamos os relatórios dos acadêmicos, que estagiaram na sétima série (8º ano) do Ensino Fundamental. Isto se deve ao fato de na região de Santa Maria/RS, esta ser a série, na qual o tema corpo humano é trabalhado. Portanto, os acadêmicos tinham nos seus planos de curso, a meta de trabalhar aspectos do corpo humano nesta série. Desta seleção, identificamos 14 relatórios de acadêmicos, sendo sete apresentados no ano de 2007, e os outros sete no ano de 2008.

Cabe ressaltar que este trabalho poderia fazer referência a diversos aspectos da temática saúde ou várias formas de análise, porém, isso tornaria o estudo muito amplo e correríamos o risco de perder o foco, que é investigar como os acadêmicos, que trabalharam com o tema corpo humano, introduziram aspectos sobre saúde em suas aulas.

DISCUSSÃO

a) Quanto à recorrência do tema

Mediante a leitura dos 14 relatórios, constatamos que a temática saúde não é o foco dos planos de aula elaborados pelos acadêmicos, pois nenhum deles inseriu este tema como eixo articulador das aulas.

Notoriamente, nas aulas, os acadêmicos empregam como eixo o ensino da morfologia de cada sistema do corpo humano, e conseqüentemente, o último assunto a ser trabalhado sistema é as doenças referentes ao mesmo.

b) Como esta sendo trabalhado o tema saúde

Percebemos que os acadêmicos preocupam-se muito com o ensino da morfologia dos sistemas e suas funções. Geralmente, as poucas propostas que assim não se caracterizam, iniciam o estudo de um dado sistema do corpo humano, com questões do cotidiano, tais como: O que é melhor para o organismo: respirar pela boca ou pelo nariz? Explique por que resfriamos no inverno? Por que devemos tapar a boca com a mão, quando espirramos? E, a partir destas questões iniciais, os acadêmicos introduzem a morfologia. Embora, ainda sejam propostas tradicionais no seu desenvolvimento, os acadêmicos demonstram tentar estruturar uma abordagem problematizadora, considerando e verificando as pré-concepções dos alunos.

c) Assuntos relacionados à saúde trabalhados nas aulas

Os assuntos utilizados pelos acadêmicos são os mais variados. Alguns exemplos são: tabagismo, doenças do sistema respiratório que, geralmente, aparecem no inverno, abordagem de saúde pública, como a conscientização sobre a importância da doação de sangue, doenças do sistema circulatório, eritroblastose fetal, quando se ensina sobre grupos sanguíneos, insuficiência



renal e cálculos renais, diversos tipos de transplantes, DSTs, gravidez, boa alimentação, hemodiálise, fraturas e luxações, doenças relacionadas ao sistema sensorial, dentre outros assuntos. Estes dados mostram que, na maioria das vezes, a saúde é abordada mediante o ensino de doenças relacionadas aos sistemas do corpo humano. Isto ressalta o exposto por Shaefer (1994:35), o qual escreve que, de modo geral, o conceito de saúde é confusamente compreendido como ausência de doença:

"Saúde é não ficar doente"

"saúde é o estado de não apresentar doença"

"um indivíduo saudável é aquele que não apresenta qualquer doença "

Vale ressaltar que encontramos apenas uma proposta interdisciplinar, na qual uma acadêmica abordou a questão da desidratação, quando falou sobre a importância da água para o corpo humano. Nessa ocasião, ela procurou explorar a questão química da água, proporção sólido-líquido, trabalhou com interpretação de gráficos. Isto ampliou a relevância do trabalho, pois para compreender casos de desidratação, os alunos tiveram de aprender outros assuntos pertinentes, mas necessariamente ligados diretamente ao corpo humano.

d) Estratégias didáticas empregadas no ensino de saúde

Dentre os recursos didáticos mais explorados pelos alunos destacam-se o livro didático, textos de divulgação científica (especialmente, os jornais locais), vídeos informativos e a pesquisa na internet. De modo geral, podemos inferir que o livro didático é o recurso mais usado por três motivos. Primeiro porque é um material a que todo professor tem acesso, devido à distribuição gratuita as escolas, mediante o Programa do Livro Didático (PNLD). Segundo, porque os acadêmicos, por estarem iniciando a carreira, geralmente, não tem um acervo com atividades diversificadas, e acabam recorrendo aos recursos disponíveis na escola. Terceiro motivo reside na falta de formação adequada dos professores, em relação ao tema saúde, o que os leva a frequentemente descartar a licenciatura que cursou e ficar com o livro didático (BARBIERI, 1992).

Salientamos o caso de uma proposta, em que o estagiário levou os alunos, no Departamento de Morfologia da UFSM. Embora, isto seja significativo, pois os alunos vêem o interior do corpo humano real, esta proposta não deixa de ser fragmentada e conteudística, caso o professor não saiba explorar a atividade.

Considerações finais



Os resultados desse trabalho nos permitem inferir que os estudantes participantes desse estudo estão finalizando o curso superior de Ciências Biológicas apresentando dificuldades de trabalhar o tema saúde de modo contextualizado a realidade do aluno.

Constatamos que os acadêmicos não negam a relevância do educar em saúde. Entretanto, a abordagem do tema, ainda é muito frágil, ela restringe-se, na maior parte dos casos, a tratar das características de doenças relacionadas ao corpo humano, bem como comunicar aos alunos métodos preventivos.

Além disso, o tema saúde não é tratado ao longo do desenvolvimento das aulas sobre os sistemas do corpo humano. Ela ocorre de forma fragmentada, sempre ao finalizar um dado sistema. Nitidamente, os acadêmicos procuram seguir o padrão apresentado nos livros didáticos, onde se aborda primeiramente, a importância do sistema e dos órgãos envolvidos, na seqüência a morfologia, e por último todas as doenças relacionadas. Como, geralmente, são muitas doenças, os acadêmicos pedem pesquisas aos alunos ou fornecem material de pesquisa, guiado por perguntas. Acreditamos que embora o método da pesquisa seja pertinente, ele acaba por pontuar as informações que os alunos devem anotar, e isto inviabiliza tempo para que eles perguntem sobre suas indagações e dúvidas.

Também percebemos que o problema não consiste nas estratégias de ensino empregadas, pois os acadêmicos empregam diversos recursos didáticos.

Perante os resultados encontrados, inferimos que as dificuldades vivenciadas pelos graduandos ao ensinar sobre saúde devam-se a falta de experiência em relacionar as potencialidades dos recursos didáticos com os objetivos da aula, isto é, os recursos eram diferentes, mas, normalmente, eram explorados de forma a exigir do aluno, apenas, memorização de termos ou frases.

Outro fator que pode ter gerado esta fragilidade no ensino de saúde pelos acadêmicos, é a falta de formação teórica dos futuros professores, em assuntos relacionados à educação em saúde, durante a graduação (MOURA, 1990; SCHALL et al., 1987a). Segundo este assunto, Mohr e Schall (1992) afirmam que:

“Quando a formação teórica do docente, no seu campo de especialidade (ciências biológicas, por exemplo), é de suficiente qualidade, faltam-lhe conhecimentos teóricos e/ou práticos sobre procedimentos didáticos ou, ainda que estes sejam de seu domínio, dificuldades se colocam, impedindo-o de desenvolvê-los na realidade de sua classe. Os professores, via de regra, não se encontram preparados para organizar atividades de ensino a partir da análise de uma dada realidade concreta.”

Acreditamos que para tornar mais significativo a educação em saúde, deve-se pensar em outras abordagens, como, por exemplo, começar o ensino



de um dado tópico do corpo humano, problematizando com questões do cotidiano.

Também, constatamos que apenas uma proposta de saída da escola foi realizada. Muitas escolas da região de Santa Maria/RS ficam próximas a postos e saúde, ou a locais com vários problemas ambientais (esgotos, rios poluídos, lixo, praças públicas depredadas, dentre outros problemas) e isto, certamente, é um importante contexto, que pode ser utilizado para trabalhar a educação ambiental, conjuntamente, com a educação em saúde.

Ressaltamos ainda que estes resultados têm sido divulgados à comunidade de acadêmicos, professores da educação básica e professores do ensino superior de Santa Maria mediante outras ações. Trabalhos que versam sobre investigações na formação inicial do curso de Ciências Biológicas da UFSM vêm sendo apresentados aos acadêmicos nas reuniões gerais da disciplina de Estágio Curricular do Ensino Fundamental e Ensino Médio do curso de Ciências Biológicas da referida instituição. Também, ao realizar palestras e oficinas para professores, procuramos usar estes resultados como forma de mobilizá-los sobre a necessidade de pensar e desenvolver atividades que envolvam temas sobre saúde.

Pretendemos, na continuidade do trabalho, investigar as propostas mais significativas, como por exemplo, as propostas para a educação em saúde, numa abordagem problematizadora, de modo a apresentar uma metodologia estruturada aos acadêmicos de como podemos tratar a educação em saúde, de forma menos fragmentada. Ou seja, de que outras formas, podemos explorar uma saída de campo, um texto de divulgação científica, uma pesquisa, dentre outros recursos, para que ela não tenha apenas um caráter informativo.



ESTUDO SOBRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PROJETO PIBID NA UNESP

Kamila Ferreira Prado
kamilafprado@hotmail.com

Thais Machado
thais_mycr@hotmail.com

Stéfany Paula Ribeiro
stefanyribeiro@fc.unesp.br

Daniele Cristina de Souza
danicatbio@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP
Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID

Bauru - SP - Brasil

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

Palavras-Chave: Ensino. Investigação. Ensino-Médio.

1. Introdução e Objetivos

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, PIBID, é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, cujo objetivo maior é o incentivo à formação de professores para a educação básica e a elevação da qualidade da escola pública.

Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos da Universidade Estadual paulista, UNESP, dos cursos de Licenciatura, em Biologia, Física, Matemática e Química, que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, planejam e participam de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, e que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

O subprojeto das unidades da UNESP de Bauru e Botucatu foi iniciado no ano de 2009, contemplando a área de conhecimento Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, contando com a participação de alunos graduandos nas licenciaturas de Ciências Biológicas, Física, Matemática e Química.

O projeto foi estruturado de maneira a atender às escolas por grupos, sendo organizados grupos para atender a três escolas em Bauru e uma escola em Botucatu.

Para os grupos de Bauru foram designados em sua maioria seis alunos contemplando todas as disciplinas, dentro da escola havia um professor supervisor e os grupos eram orientados, por cerca de quatro professores da universidade, das disciplinas de suas respectivas graduações. O subprojeto



contempla quatro escolas da educação pública. O trabalho se restringirá apenas a descrição das atividades desenvolvidas no ano de 2011 na escola E.E Morais Pacheco.

Entre os principais objetivos do subprojeto estão o fortalecimento da formação pedagógica dos licenciandos e a proposição e desenvolvimento de práticas de ensino na escola pública de uma forma interdisciplinar. O espaço propiciado permite ao licenciando exercitar a elaboração e aplicação de atividades de ensino considerando o domínio de diferentes recursos didáticos, tais como a utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de atividades experimentais e/ou investigativas.

É necessário enfatizar alguns obstáculos da educação básica no Brasil, que ganhou contornos bastante complexos nos últimos anos. É abordado um novo conceito, através do qual o olhar sobre a educação ganha um novo significado. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores.

Assim vemos o conceito como novo, original e amplo em nossa legislação educacional, resultado de muita luta e de muito empenho por parte de educadores que se dedicaram para que certos anseios se transformassem em lei. A ideia de desenvolvimento do educando nessas fases que constituem um conjunto orgânico e sequencial é o da importância da educação escolar para os diferentes momentos destas etapas da vida e da sua intencionalidade maior, sendo a educação um direito de todos e dever do Estado e da família, deverá 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.

O ambiente que possibilita a troca de novos conhecimentos, principalmente por intermédio da relação professor-alunos é a escola. Ela permite o surgimento das novas aprendizagens que ali são construídas, e busca uma perspectiva de sucesso para que ocorra um desenvolvimento satisfatório dessa aprendizagem, e também o espaço físico escolar deve ser adequado para oferecer as principais necessidades de todos que nele estão inseridos. Assim uma pesquisa aprofundada das condições de infraestrutura física que são oferecidas na escola é de grande valia, a educação em uma perspectiva crítico-transformadora é contextualizada levando em consideração as diversidades social, cultural e ambiental dos alunos.

Conhecer a realidade escolar, e não só com relação à qualidade do espaço físico e tampouco as possibilidades de vivência que este oferece aos alunos, mas as condições materiais ali presentes representa um grande passo inicial para a melhor compreensão das relações de aprendizagem que são estabelecidas nesse espaço.

Com isso o objetivo do presente trabalho é fornecer um registro detalhado das intervenções organizadas pelos bolsistas e professores supervisores e orientadores, desenvolvidas na escola Morais Pacheco, no ano de 2011.

2. Metodologia

A metodologia utilizada foi a experimentação investigativa, a inserção do aluno como sujeito aprendizagem, partindo da necessidade de respostas para questões do interesse do aluno, na busca de conhecimento e aproximando o conhecimento desde o conhecimento científico formal, com uma proposta orientada pelos professores que dominam o conteúdo da prática proposta.

A abordagem foi interdisciplinar, estruturando o trabalho com profissionais de diferentes áreas do saber, atuando coletivamente e buscando responder problemas que refletem em um conhecimento não fragmentado com a interação de diversas disciplinas, conceitos e metodologias.

2.1. O contexto da escola e o grupo do projeto PIBID

O vínculo foi estabelecido com autorização da Diretoria de Ensino com a Escola Estadual Morais Pacheco, de maneira a atender as necessidades educacionais e dificuldade que os professores têm em algumas disciplinas. A escola está localizada no bairro Bela Vista em Bauru, conta com uma estrutura equipada, com laboratório de informática com acesso à internet, laboratório de ciências, quadra de esportes, sala de leitura, cozinha, alimentação, sala de professores e de direção, televisão, DVD, aparelho projetor, impressora, dentre outros. Atende no período matutino e vespertino, o público alvo do projeto, os alunos do ensino médio, frequentam a escola no primeiro período, os três anos do ensino médio somam um total aproximado de 814 alunos, com 45 funcionários e 13 salas de aula. Foi definido que o trabalho seria realizado com os alunos do primeiro ano do ensino médio, porque neste ano a curiosidade dos alunos ainda é existente, o trabalho então propicia um maior interesse destes alunos com relação à Ciência, o trabalho foi desenvolvido com os alunos que demonstraram interesse pela atividade pela reunião no período vespertino, assim as reuniões tinham uma média de 20 alunos. Já no segundo semestre a escola e o projeto se mobilizou para a realização de uma feira cultural, mobilizando toda a escola, os bolsistas do projeto se encarregaram da montagem de salas temáticas com a participação dos alunos. A feira cultural já havia sido realizada na escola alguns anos atrás, e com o subprojeto atuando na escola, a direção da escola se viu motivada a organizar novamente uma feira cultural.

2.2. Desenvolvimento das ações na escola

Durante o primeiro semestre de 2011 foram realizadas experiências com os bolsistas das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia que estivessem relacionadas ao tema escolhido, que através de reuniões com o grupo de



bolsistas e professores orientadores, a decisão do tema foi o Sol, de modo que todas as atividades desenvolvidas seguissem este padrão temático, este tema foi escolhido por suas possibilidades de conteúdo e podermos abordar as áreas do conhecimento de interesse de maneira interdisciplinar, conectando todas as atividades e houvesse a integração das disciplinas. Sendo que os bolsistas, coordenadores do projeto e orientador universitário, juntamente com os supervisores da escola, demonstraram grande interesse em exercer atividades relacionadas a este assunto, possibilitando os professores de outras disciplinas, como Geografia, Artes e História a abordarem este tema em suas respectivas aulas, abrangendo as necessidades da escola.

Para todos os experimentos foram elaboradas aulas teóricas sobre o conteúdo a ser ensinado, conteúdos estes relacionados com o tema Sol, como calor e temperatura, fotossíntese, transformação dos estados físicos da matéria e conceito de lógica, todas as atividades realizadas foram desenvolvidas com um referencial teórico-metodológico, a metodologia foi investigativa.

Foi disponibilizado um roteiro dos experimentos que iriam ser realizados para os alunos, folha de atividade na qual os alunos deveriam desenhar o que eles observaram na demonstração e escrever qual conclusão tiraram da experimentação realizada, e uma folha de avaliação na qual o discente expressava seu grau de satisfação com a atividade, sendo as opções de escolha: excelente, bom, regular e ruim, assim como sugestões, reclamações, elogios ou críticas.

A primeira experimentação foi para a disciplina de Física, cujos conceitos abordados foram o calor e temperatura, visando permitir aos alunos a identificação e compreensão da diferença conceitual entre ambos. Foram elaborados dois experimentos: o primeiro deles consistia em mostrar aos alunos a diferença de absorção de calor da cor preta, a experimento era simples, dois termômetros, um com o bulbo pintado com a cor preta e outro não, assim quando colocados perto de uma fonte de calor, era possível observar que o termômetro com o bulbo preto teve sua temperatura aumentada mais rapidamente; no segundo experimento foi utilizado o copo de plástico vazio e outro com água e uma vela, o copo sem água em contato com a chama da vela queimava e o plástico se derretia, já o copo com água quando em contato com a chama, mantinha-se intacto, demonstrando assim a capacidade calorífica da água e a do conceito de transferência de calor.

Seguindo a linha de experimentações a segunda foi sobre Química, o conteúdo escolhido foi à transformação dos estados físicos da matéria. As duas experiências escolhidas foram: mudança do estado físico da parafina da vela e do iodo.

A terceira experimentação foi de Biologia com o conteúdo sobre fotossíntese. O primeiro experimento consistia na observação da fotossíntese de maneira macroscópica com a planta aquática *Elodeasp*. No segundo experimento os alunos puderam fazer uma observação da clorofila presente nas folhas das plantas com uma simples preparação de folhas maceradas, também



abordamos o conceito de capilaridade que foi como puderam observar os pigmentos no papel de filtro.

A quarta atividade realizada foi de matemática, porém ela não estava relacionada com o Sol, pois foi encontrada grande dificuldade para se elaborar atividades de matemática abordando o tema gerador. Foi cogitada a possibilidade de se realizar mudanças das diferentes escalas de temperaturas, Celsius, Fahrenheit e Kelvin, entretanto analisou-se a condição que os alunos necessitavam de uma atividade diferente, pois a teoria e as equações eles deveriam aprender em aulas regulares. Assim, o conteúdo matemático escolhido foi sobre lógica. Para isso, os alunos receberam algumas dinâmicas que estimulavam o raciocínio lógico.

Os experimentos proporcionavam aos alunos diferentes formas de aprender determinados conteúdos, isso se deu através da interdisciplinaridade que possibilitou a abordagem de um mesmo tema, o Sol, para as diferentes áreas da ciência. Por conseguinte, para os bolsistas que serão futuros educadores essa vivência só veio acrescentar conhecimento, assim como para os educadores da escola onde as atividades foram realizadas e para os alunos.

A participação dos alunos foi grande, mostraram interesse pelos temas, realizaram perguntas, avaliação segundo professores e bolsistas.

No segundo semestre do ano de 2011, a proposta feita pelos bolsistas foi a realização de uma feira cultural na escola, com o intuito de trazer mais alunos para algumas finalidades do projeto, como um aumento do interesse dos alunos por Ciências e atividades com a metodologia investigativa. A partir da divulgação da feira de ciência objetivamos cativar os alunos pelas disciplinas abordadas no primeiro semestre. Os gestores e professores da escola relataram grande interesse em realizar tal evento. Os bolsistas ficaram encarregados em realizar as atividades experimentais, de acordo com a sua formação, organizando a feira em salas temáticas.

Os bolsistas de Matemática desenvolveram uma sala de jogos educativos de lógica, visitada por um grande número de alunos, o espaço foi dividido em mesas contendo os jogos.

Os bolsistas de Física trouxeram vários experimentos disponíveis na faculdade, para um contato maior dos alunos com alguns conceitos abstratos na matéria de física, tensão superficial e noções de volume.

Os bolsistas de Química em conjunto com o professor de Química da escola desenvolveram vários experimentos com produtos químicos disponíveis no comércio, e realizaram um experimento de vulcão, juntamente com vídeos explicativos.

Os bolsistas de biologia em sua sala temática escolheram o DNA como tema central, levaram microscópios com lâminas preparadas com as divisões celulares com a finalidade de mostrar os cromossomos nas células, também auxiliadas por um grupo de alunos da escola realizaram o experimento de extração de DNA do morango para que os alunos visitantes pudessem visualizar o DNA, e para finalizar abordando o tema de genes, o experimento da sensibilidade ao PTC, em que os alunos demonstraram muito interesse.



Programado para também para o segundo semestre estava o desenvolvimento de planos de aula, que deveriam ser feitos pelos bolsistas para a aplicação em sala de aula, para vivenciarem a experiência de lecionar verdadeiramente. Cada dupla de bolsistas desenvolveu seu plano de aula, foi realizada a aplicação em sala de aula do plano.

3. Discussão e Considerações Finais

A Feira Cultural foi considerada um sucesso pelas orientadoras, coordenadora pedagógica e pelos bolsistas, os alunos se mostraram interessados em participar da feira e os que não demonstraram interesse, durante a feira se mostraram interessados nas salas temáticas. A experiência dos bolsistas de desenvolverem as experiências a serem feitas a sua elaboração e execução, juntamente com a orientação que foi dada aos alunos ajudantes, foi de grande importância na sua formação profissional, os bolsistas puderam vivenciar as adversidades, como algumas dificuldades na implementação da experimentação investigativa, e foram encontradas maneiras de contorná-las. A elaboração dos planos de aula e sua aplicação em sala foram práticas necessárias à formação acadêmica de graduandos em licenciatura, contribuindo com a formação acadêmica dos bolsistas.



CONSIDERAÇÕES E REFLEXÕES SOBRE O USO DE RECURSOS TECNOLÓGICOS COMO ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE HISTÓRIA NO PIBID

Filipe Cesar da Silva¹

felipe_mirc@hotmail.com

Eliane Aparecida Toledo Pinto²

elianetol@hotmail.com

¹ Discente da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

² Docente da Universidade do Sagrado Coração - USC, Bauru/SP

Palavras-chave: Ensino de história. Tecnologia. Processo ensino-aprendizagem.

RESUMO

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O presente trabalho expõe algumas considerações e reflexões sobre o Subprojeto de Informática e sua atuação no ensino de História na Escola Estadual Ada Cariani Avalone, localizado no Bairro: Mary Dota, em Bauru/SP. Subsidiado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) – que possui apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Subprojeto Informática se atém em investigar como a tecnologia, utilizada como recurso didático é utilizado na ação dos graduandos dos cursos de licenciaturas com alunos da escola pública no ensino da leitura e da escrita. Desta forma, o uso de variados recursos tecnológicos (laboratório de informática, lousa digital, equipamento multimídia, ferramentas sociais da web, entre outros) torna-se uma importante estratégia de aprendizagem no ensino de História, contribuindo para uma instrução menos metódica e monótona e mais dinâmica, crítica, reflexiva, pautada em ações inovadoras, democráticas e humanísticas.

As orientações recebidas pela coordenadora do subprojeto Informática tem como fundamento promover a integração entre nós - futuros docentes e os alunos da escola pública, ou seja, evidenciar na prática o que aprendemos na teoria na universidade. Sob esta perspectiva, o futuro professor entrará em contato com a escola pública podendo contribuir para uma aprendizagem mais significativa e produtiva, utilizando a tecnologia, oportunizando a inclusão digital e assim facilitar o processo de construção do conhecimento histórico. Em suma, um ensino que busque a inovação e permeie nas tendências tecnológicas, sem perder o prisma fundamental do processo de aprendizagem: o conhecimento (MORAN, 2001).

Partindo deste pressuposto que evidenciaremos as experiências do subprojeto (2º semestre de 2012), ou seja, pontuaremos algumas soluções a



luz dos problemas, como também, refletiremos sobre os resultados; esboçaremos algumas possibilidades no âmbito educativo para o desenvolvimento atual e posterior do Subprojeto e demonstraremos a importância formativa que o PIBID tem ao estabelecer um diálogo entre professores da educação básica, da educação superior, os futuros docentes e os alunos da escola pública onde o programa é desenvolvido.

Diante do exposto, os objetivos do presente trabalho foram: apresentar algumas considerações e reflexões do Subprojeto Informática para o desenvolvimento do PIBID da Universidade do Sagrado Coração (USC) em parceria com a Escola Estadual Ada Cariane Avalone; tornar as aulas de História mais cativantes e reflexivas, promovendo um ensino/aprendizagem, na qual os alunos consigam relacionar questões do passado e que se fazem pertinentes até os dias de hoje e delimitar possibilidades de novos desafios e perspectivas para atuais e posteriores atividades a serem desenvolvidas no âmbito do Subprojeto Informática no ensino de História.

METODOLOGIA

As atividades realizadas no Subprojeto no ano de 2012, com o primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Ada Cariani Avalone, foram desenvolvidas de acordo com o conteúdo disciplinar que os alunos estavam tendo em História.

Dessa forma, a metodologia consistiu em: verificação do conteúdo disciplinar e agregação do mesmo ao subprojeto; observação do cotidiano escolar tendo como núcleo principal o espaço físico e o ambiente de ensino/aprendizagem; apresentação sobre a finalidade e os objetivos do subprojeto; discussão sobre perspectivas de estudo e ensino de História; aplicação de questionários reflexivos e dissertativos; utilização de recursos tecnológicos (projeto multimídia, computadores, TV) como parte das estratégias de ensino/aprendizagem do conteúdo disciplinar; utilização de vídeos educativos sobre o conteúdo ministrado; aplicação de palavras-chaves nos *slides* sobre o conteúdo teórico; exposição dialogada do conteúdo; produção de texto e criação de painéis (cartolinas) como atividade final (abaixo foto das montagens).

Entre os materiais utilizados para desenvolvimento da metodologia estão: *notebook*, projetor multimídia, *slides*, *pen drive*, vídeos, cartolinas, textos, tesouras, canetinhas, revistas, colas e folhas sulfites.



Figura 1: Montagem de painéis.

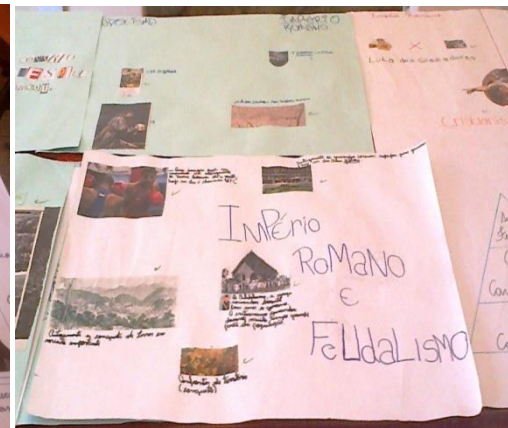


Figura 2: Montagem de painéis.

DISCUSSÃO

O desenvolvimento de competências e habilidades ligadas a tecnologias é fator de grande importância na globalização das ideias, das experiências aglomeradas durante séculos e que, atualmente, tornou-se hábito diário na vida de qualquer cidadão; tudo está 'conectado' à tecnologia. É partindo desse pressuposto que o Subprojeto Informática se insere e busca cada vez mais que processos educacionais com utilização de recursos tecnológicos venham coadjuvar o desenvolvimento intelectual e social nos ambientes educativos, ao propor um diálogo entre discentes, docentes e alunos da escola pública, tentando assim superar uma das principais limitações no ensino de história, o desinteresse dos alunos.

Sendo a tecnologia parte da vida de muitos adolescentes e estes sendo o público alvo do projeto, podemos considerar que:

[...] é necessário que façamos o uso dos novos meios de comunicação para o melhor entendimento dos alunos, já que os mesmos cada vez mais cedo têm contato com computadores, Internet e redes sociais como: Orkut, Facebook, Twitter, etc. Com o uso dessas inovações em sala de aula é possível falar de assuntos até então vistos tão distantes deles de uma forma divertida e que faça uma alusão ao cotidiano dessas pessoas, já que o desinteresse pela matéria e causado, justamente, pelo aluno não conseguir "dialogar" e nem se "enxergar" naquilo que aprende. (PEREIRA; VASCONCELLOS, PEREIRA, 2011).

Nesse sentido, a escola precisa agilizar a sua caminhada para que a educação acompanhe esse permanente processo de mutação. A escola precisa estar inserida e articulada ao contexto social e a evolução das tecnologias e com isso se ater a uma educação dinâmica, humanística,



formativa e acima de tudo, democrática, incluindo a inclusão digital em seu ensino e as novas tecnologias que facilitam e dinamizam o processo educativo (ROCHA, 2011).

Dessa forma, concordamos com Nakashima e Amaral (2007) que acrescenta que, cabe a instituição educacional inovar em suas metodologias de ensino, incluindo em suas práticas recursos tecnológicos que sejam mais interativos e que contribuam para a aprendizagem dos alunos.

É com esse respaldo científico que o Subprojeto Informática, especificamente na área de História, atuou em sua primeira experiência ano passado ao utilizarmos ferramentas tecnológicas no ensino sobre: *“Do Império Romano ao Sistema Feudal”*, no primeiro ano do ensino médio da Escola Estadual Ada Cariane Avalone.

Assim, se faz pertinente a existência do subprojeto, pois desde 2010 que há nos currículos dos cursos de licenciaturas da USC (obviamente incluindo o curso de História), conteúdos específicos voltados para o conhecimento sobre como os recursos tecnológicos podem facilitar a aprendizagem, como por exemplo, nas disciplinas de “Ambientes Educativos e Práticas Interdisciplinares” e “Tecnologia da Informação na Educação”, no qual temos contato sobre a importância da utilização de recursos tecnológicos atrelados a um referencial teórico. Dessa forma, nada melhor do que pesquisar e vivenciar em campo como esses referenciais teóricos podem ser observados na prática e é essa experiência que relataremos agora.

Como bem pontua Ferreira (1999):

Os recursos de multimídia, fotografia, vídeo, imagens, sons, filmes e computação gráfica, quando usados corretamente, constituem-se em ferramentas de apoio para a apresentação, construção e transmissão do conhecimento histórico produzido na academia, resultante da investigação científica, possibilitando novas formas de apreensão, uma vez que estes recursos audiovisuais despertam a atenção dos alunos, tornando-os mais interessados e contribuindo para a melhoria da aprendizagem, estabelecendo uma relação de interação com o conteúdo entre professores e alunos do ensino fundamental e médio. (FERREIRA, 1999).

Foi com a utilização desses recursos e ferramentas que conseguimos proporcionar uma aula mais dinâmica, criativa e reflexiva, superando as dificuldades estabelecidas nessa primeira experiência. Depois de algumas conversas informais com a Professora Elizabete, responsável pela disciplina de História, na escola onde é executado o subprojeto, norteamos a primeira impressão, ou melhor, as limitações que até aquele momento, antes da execução projeto, permeava na relação entre a professora, os alunos e o ambiente escolar. Segundo a Prof^a Elizabete *“os alunos tendem a não se interessar pelos estudos da antiguidade”* e a mesma admitiu certa dificuldade



em lidar com esses “novos recursos tecnológicos” no processo de ensino/aprendizagem. Assim, o desafio não foi apenas de trazer uma nova proposta para os alunos, mas também de integrar nessa proposta a professora responsável, que felizmente e rapidamente concordou e participou no efetivo de todas atividades desenvolvidas.

Entre as atividades desenvolvidas, destaco a utilização do projetor multimídia, com a explicação teórica apresentada em slides, onde para dinamizar o conteúdo utilizamos imagens, mapas conceituais, palavras-chaves que indicavam o teor do conteúdo teórico, fugindo do padrão corriqueiro do ‘quadro negro’. Ressalto a utilização de diversos vídeos educativos sobre o conteúdo disciplinar, a montagem de painéis em cartolinas e principalmente um exercício de reflexão e crítica sobre a utilização dos recursos tecnológicos no ensino de História e a importância de se estudar a História não apenas pelo seu passado, mas sim pensando em reflexões contemporâneas, onde os alunos passam estudar o passado de acordo com a realidade em que estão inseridos.

Sleiman (2011) fortalece nosso argumento ao instruir que:

[...] muito além da sala de aula e conteúdos específicos, temos que contribuir para o desenvolvimento pleno do aluno, o que inclui capacidade, e habilidade de distinguir situações e tomar decisões. Não estamos mais presos à educação tradicional em métodos e nem mesmo em conteúdos. Hoje temos que focar na construção do conhecimento e no aprender contemplando nesse contexto fatores ligados à realidade. Não adianta usarmos como exemplo um disco de vinil se as crianças de hoje usam CDs. Podemos e devemos explicar o que é, como se utilizava, mas para chegar a esses detalhes de conceitos e histórias, temos que partir de situações reais. Por que não utilizar um CD para explicar o que é um disco? (SLEIMAN, 2005 *apud* PEREIRA; VASCONCELLOS; PEREIRA, 2011).

Nesse sentido, acreditamos piamente que através da utilização de recursos tecnológicos atrelado ao embasamento teórico, é possível transcender o espaço metódico da aula e transformá-la num ambiente educativo que integre a realidade dos alunos, o mundo globalizado e as ações humanísticas, próprias do ensino de História.

Perspectivas e possibilidades

Refletimos e discutimos sobre as atividades desenvolvidas na primeira experiência do subprojeto na disciplina de História e como é perceptível, preferimos nos ater menos nas limitações encontradas durante a execução das



atividades, pois estas são sempre muito saturadas e discutidas; focamos mais em demonstrar soluções para os problemas existentes e com isso explicitar como os usos dos recursos tecnológicos podem transformar o processo de ensino/aprendizagem e o ambiente educativo.

Delimitaremos agora algumas perspectivas sobre a segunda experiência que o subprojeto está atuando este ano e, com ele, suas múltiplas possibilidades.

Atualmente, estamos trabalhando com novos recursos tecnológicos, além daqueles já trabalhados ano passado (projeto multimídia, notebook, filmes/vídeos, TV, CD, DVD), estamos agora utilizando também o 'laboratório de informática, ferramentas da *web* (*facebook*) para grupo de estudos e um dos recursos mais "aguardados" e relevantes nesse contexto: a lousa digital.

O benefício da lousa digital em relação às outras tecnologias, tais como o rádio, a televisão ou o computador, é que ela incorpora as funções desses recursos e, por isso, aproxima a linguagem digital interativa incluindo a audiovisual dos processos desenvolvidos em sala de aula, sobretudo na interatividade ocorrida por meio das práticas pedagógicas e dos processos comunicativos que professores e alunos estabelecem usando essa ferramenta (NAKASIMA; AMARAL; 2006).

Considerando a lousa digital como um dos principais recursos tecnológicos, o Subprojeto Informática a insere em suas atividades e com a consciência de um respaldo científico que contribuirá para um ensino inovador, eficaz e com certeza desafiador.

É nessa perspectiva e justamente sobre esse desafio que LOPES (2009) nos fala:

O desafio que nos cabe é o de produzirmos ambientes e ferramentas voltadas para aprendizagem que ofereçam atividades desafiadoras e motivadoras, individuais e coletivas, que estimulem (ou ao menos, não inibam) a criatividade e capacidade de inovação dos indivíduos. (LOPES, p. 10, 2009).

Então, que sejamos otimistas em acreditar nas múltiplas possibilidades que os recursos tecnológicos propiciam no processo educativo, mas é claro, sem esquecer que os problemas existem e as soluções também, e bastam elas para mudar e inovar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para essas considerações destaco primeiramente a formação dada pelo PIBID e em particular pelo Subprojeto Informática. O PIBID se faz importante por estabelecer esse primeiro contato com a realidade escolar e a iniciação a docência, uma experiência com certeza singular. E é no Subprojeto Informática que encontramos as ferramentas necessárias para desenvolver essa relação que propõe um diálogo riquíssimo entre graduandos, professores da rede



pública, professores universitários e alunos do ensino médio. Experiência que foi e está sendo gratificante.

Quanto às atividades desenvolvidas, pontuo que as limitações ocorridas pelo inicial desinteresse do conteúdo disciplinar de História foram sanadas após o bom uso dos recursos tecnológicos atrelados ao referencial teórico que dinamizou as aulas de forma significativa.

Possibilidades e perspectivas desafiadoras nos permitem ser otimista e acreditar que certas mudanças fazem sim, toda diferença é nesse propósito que possibilita a vivência de pensar formas pedagógicas diferentes no ambiente educativo e enriquecedoras para nós, futuros docentes.



AS MOTIVAÇÕES PARA ESCOLHA DO CURSO DE PEDAGOGIA: o que revelam os estudantes da UNESP de presidente prudente

Daniele Ramos de Oliveira
unespdaniele@gmail.com

Vivian Correa Braz
vivian_braz@hotmail.com

Claudia Cristina Garcia Piffer
claudiapiffer@ig.com.br

UNESP, Câmpus de Presidente Prudente
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Palavras-chave: Motivações. Curso de Pedagogia. Formação de professores.

Introdução e Objetivos

Os resultados apresentados neste texto abrangem dados de pesquisa em desenvolvimento, no âmbito do Grupo de Pesquisa “Profissão Docente, Formação, Identidade e Representações Sociais”, da UNESP, câmpus de Presidente Prudente. A pesquisa tem caráter bilateral e se realiza tendo como *locus* Brasil e Portugal. Foram eleitos como problemas de pesquisa: Qual o perfil dos alunos em formação docente para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental? Quais as condições e os processos de formação na UNESP, câmpus de Presidente Prudente, no câmpus de Corumbá da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém – ESE – Santarém (Portugal)? A conjunção dessas três realidades num processo rigoroso de investigação poderá resultar em informações capazes de ampliar a reflexão e a prospecção de reformulações na/da formação futura nos cursos nas três instituições.

A pesquisa tem como sujeitos tanto alunos quanto formadores dos cursos de Pedagogia das instituições envolvidas. Em relação aos estudantes, pretendemos compreender os entendimentos que os futuros professores elaboram sobre o trabalho docente e sua carreira profissional. É um meio de avaliar como tem sido realizada a formação inicial na universidade e, também, favorecer a compreensão da elaboração que o futuro professor faz sobre seu trabalho, sobre seu o futuro aluno e a identificação que constrói a respeito do que é/como é ser professor.

Dessa forma, ao considerarmos as questões relativas à formação do futuro professor, há a exigência de admitir a complexidade e a pluralidade de relações e de vínculos envolvidos, visando não reduzir a compreensão a uma explicação que se busca. Se for verdadeiro que quem ensina é portador de códigos específicos cuja apropriação é necessária a quem aprende, do mesmo



modo, o aluno detém um saber sobre si e sobre o mundo e por meio deste interage e se situa. Este conhecimento precisa ser conhecido e reconhecido pelos formadores como condição para o estabelecimento efetivo de trocas com os pares.

Em face do exposto, neste texto apresenta-se uma análise inicial sobre as concepções dos alunos da UNESP, câmpus de Presidente Prudente, uma das instituições envolvidas na pesquisa brevemente delineada, acerca da escolha pelo curso de Pedagogia.

Metodologia

A opção metodológica se fundamenta numa abordagem qualitativa, uma vez que esta se trata de “uma metodologia que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 21).

Para a caracterização do perfil dos alunos em formação para atuação na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental das instituições dos cursos de formação de professores em questão, foi elaborado um questionário, com questões fechadas e abertas, aplicado no ano de 2011. Os dados quantitativos, advindos das questões fechadas, foram tratados no software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS).

O procedimento para a análise dos dados obtidos consistiu numa análise de conteúdo do tipo categorial temática, que, segundo Bardin (1979),

Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamentos analógicos. Entre diferentes possibilidades de categorização, a investigação dos temas, a *análise temática*, é rápida e eficaz na condição de se aplicar a discursos directos (significações manifestas) e simples. (p.153, grifos do autor)

A análise de conteúdo é, portanto, um tratamento da informação contida nas mensagens, mas que, em muitos casos, não se limita ao conteúdo. Os textos de análise (respostas aos questionários) desta pesquisa são compreendidos, conforme postula Bardin (1979), como “[...] uma manifestação contendo índices que a análise vai fazer falar. [...]”. (p.99)

A análise de conteúdo pode ser quantitativa e qualitativa. Existe uma diferença entre essas duas abordagens: na abordagem quantitativa se traça uma frequência das características que se repetem no conteúdo do texto. Na abordagem qualitativa se "considera a presença ou a ausência de uma dada característica de conteúdo ou



conjunto de características num determinado fragmento da mensagem". (CAREGNATO, MUTTI, 2006, p.682)

Nesse sentido, buscamos uma abordagem qualitativa da análise de conteúdo para realização da análise inicial apresentada a seguir neste texto.

Discussão dos resultados

Constituíram-se como sujeitos da pesquisa, 77 alunos de 1º ano do curso de Pedagogia. Desse total, 31 alunos frequentavam o curso no período vespertino, 40 no período noturno e 6 não responderam. A grande maioria (48) dos alunos possui entre 17 e 20 anos, seguido de 10 alunos que possuem entre 21 e 23 anos, 6 alunos de 24 a 27 anos e 6 que tem idade de 28 a 31 anos. No intervalo abrangente de idade dos 32 a 56 anos somam-se 7 alunos. O curso de Pedagogia continua com predominância da população feminina, que se constitui por 67 alunas.

Dos 77 alunos, 37 declararam-se trabalhadores no momento de aplicação do questionário. Cabe considerar que apesar de 30 alunos terem declarado não estar trabalhando no momento de aplicação do questionário, somente 10, do total de 77, afirmaram nunca ter trabalhado. A maioria deles (31) começou a trabalhar entre 14 e 17 anos, seguido de 13 sujeitos que se iniciaram como trabalhadores entre 18 e 20 anos e 8 alunos com idade inferior a 14 anos. Houve 22 respostas em branco em relação à idade de início como trabalhadores, dado este bastante significativo que pode indicar problemas dos alunos para se manifestar em relação a esse quesito.

Os dados indicam que 22 desses trabalhadores têm um regime de 5 dias de trabalho por semana, seguidos de 11 sujeitos com 6 dias de trabalho. Dos 37 trabalhadores, 20 deles costumam trabalhar num regime de 8 horas diárias e 10 deles num regime de 6 horas.

Quanto à trajetória escolar, a maioria (62) dos alunos cursou a educação infantil, o ensino fundamental e o médio em escola pública e a maioria (69) também não possui outro curso superior.

Conforme nos lembra Valle (2006), a escolha profissional não se prende somente às características próprias da personalidade, mas depende especialmente do momento histórico que a pessoa vive, assim como do ambiente sociocultural que a situa.

A escolha inicial e normalmente prematura de uma profissão – que na era moderna se torna cada vez menos definitiva, dependendo cada vez mais das flutuações do mercado e da extensa especialização das áreas profissionais – é apenas uma, dentre as muitas, que se sucedem na vida. Apesar disso, não podemos esquecer que essa escolha está relacionada com objetivos, nem sempre muito claros, que se quer perseguir, e com o



grupo de referência no qual se pretende buscar prestígio, distinção, realização. (VALLE, 2006, p.180)

Uma das questões presentes no questionário aplicado foi “Por que escolheu o curso de Pedagogia?” Em relação à escolha do curso, 4 respondentes o fizeram por alegar falta de opção ou como uma etapa preparatória para outro curso superior na mesma área.

Outros 4 afirmaram que a escolha pelo curso aconteceu pelo fato de, através dele, perceberem que poderiam ajudar outras pessoas, ou seja, as motivações para ingresso no curso de Pedagogia permanecem no campo dos valores altruístas e da realização pessoal. A percepção sobre o curso de Pedagogia envolver a assistência aparece em trechos como “Porque gosto de lidar com aspecto da educação, ajudar de alguma forma na preparação educacional das pessoas, seja em sala de aula ou fora dela.” (Sujeito 37) ou ainda “É o curso que me agrada, cuidar do social me atrai” (Sujeito 61).

A relação com o trabalho também aparece de diferentes formas como fator influenciador para escolha pelo curso de Pedagogia, seja pelas experiências profissionais ou pelo vislumbre de conseguir uma vaga no mercado de trabalho. A escolha pelo curso como complementação de formação, aperfeiçoamento e aprofundamento (por já se ter experiência no ramo), se apresenta para 7 dos respondentes. Dentro desse grupo de sujeitos há uma divisão entre aqueles que buscam o curso por se interessar em aprender mais sobre educação, como o Sujeito 103 “Porque já trabalho na área da educação e quero me aperfeiçoar para atender melhor meus alunos” e aqueles que parecem estar mais preocupados em ampliar o currículo pessoal, como os sujeitos a seguir: “Trabalho como professora de arte, com crianças de ensino fundamental do 1º ao 5º ano, escolhi o curso para complementar e enriquecer meu currículo e auxiliar em concursos” (Sujeito 85), “Porque fiz magistério e para exercer tem que ter pedagogia” (Sujeito 39). O curso de Pedagogia apresenta-se para outros 4 respondentes como uma abertura de portas para o mercado de trabalho, pela imagem de facilidade de ingresso devido ao grande número de vagas que se cogita estar disponíveis, conforme o depoimento a seguir: “Porque acredito ser uma área muito ampla em relação a emprego.” (Sujeito 105). A empregabilidade, a possibilidade de possuir um curso superior e a ascensão profissional, parecem ser os elementos norteadores da decisão pelo curso de Pedagogia no caso do último grupo destacado.

Resultados da pesquisa de Barreto e Gatti (2009) justificam esses dados:

No Brasil, a importância dos professores no cômputo geral dos empregos formais não é menor do que nos países avançados. Do total dos empregos registrados em 2006, 8,4% deles destinavam-se a professores, conforme informa a Rais, sendo que, quanto ao volume de



emprego, os professores situavam-se no terceiro lugar no *ranking* de subconjuntos de ocupações, apenas precedidos por duas categorias reconhecidas como grandes absorvedoras de mão-de-obra, os escriturários e os trabalhadores dos serviços (15,2% e 14,9%, respectivamente).

Em 2006 existiam, segundo a Rais, 2.949.428 postos de trabalho para professores e outros profissionais de ensino, sendo que 82,6% deles provinham de estabelecimentos públicos. (BARRETO E GATTI, 2009, p.16)

O interesse pela área do curso de Pedagogia ou identificação com a educação e ainda perspectivas de uma Pós-graduação *strictu-sensu* na área, são outros motivos que levaram à escolha do curso por 8 alunos. A resposta do sujeito 101 representa essa perspectiva: “Porque gosto da área de educação e acho que seria o início para seguir cada vez mais adiante, mestrado, doutorado, etc”. O sujeito 45 também se insere nessa vertente: “Porque eu gosto da área da educação, me identifico com ela. E quero contribuir de alguma forma para uma melhoria na sociedade”. Foram motivados a cursar Pedagogia especificamente pela identificação com o curso, não somente com a área da educação, 4 dos respondentes. Outros 6 sujeitos fizeram a escolha tanto por gostar de crianças quanto pela identificação com o curso, conforme a seguir: “Porque gosto de lidar com crianças. É o curso que me identifico mais” (Sujeito 83).

De modo ainda mais particularizado, somam-se 3 sujeitos que apontam ter escolhido o curso devido ao interesse por um determinado nível de atuação, a educação infantil. O interesse particular por uma futura atuação em determinado segmento da educação também se apresenta como justificativa pela escolha do curso para outros 3 sujeitos que se interessam pela gestão/administração escolar. O sujeito 89 revela essa perspectiva: “Porque tem a oportunidade de prestar concurso e me tornar diretora ou coordenadora”. Nesse caso, a docência parece servir de lugar de passagem ou trampolim para algumas funções administrativas educacionais.

Já a relação entre maternidade e docência aparece explicitamente somente em 1 resposta: “Sou mãe e quero continuar a ser professora” (Sujeito 108), assim como a ideia de ter “um jeito” para determinada profissão, como segue: “Por causa da minha facilidade de explicar” (Sujeito 56). No primeiro ponto de vista fica clara a relação entre maternidade e magistério, ainda arraigada no imaginário social. Transparecem no segundo depoimento as ideias de dom ou vocação como motivações para escolha do curso de Pedagogia.

A influência familiar para opção pelo curso se apresenta em 2 respostas, sendo que em ambos os casos a escolha foi devido às mães serem



professoras. A escolha ocupacional nesses casos circunscreveu-se ao leque de possibilidades abertas pela família.

A vontade e/ou sonho de ensinar/dar aula é outro segmento de justificativa que move a escolha pelo curso de Pedagogia. Foram contabilizadas 10 respostas nesse sentido. Seguem alguns exemplos: “Sempre tive a intenção de ser professora e surgiu a oportunidade de trabalhar com crianças que é uma área que gosto muito.” (Sujeito 88); “Por ser uma vontade antiga, pois iniciei o magistério e acabei abandonando por motivos pessoais” (sujeito 53).

O gosto pelas crianças é o segmento de respostas com maior frequência, apesar de nem sempre esse “gostar de crianças” ser apresentado como o único motivo. Totalizam 21 sujeitos que abordam o “gostar de crianças” como um dos motivos para escolha pelo curso de Pedagogia, mas desse total, somente 6 sujeitos apontam esse como motivo exclusivo. Outros 6 sujeitos abordam que optaram pelo curso por gostar de crianças, mas também por se identificarem com o curso, como já apontado. Outros 5 respondentes apontam que a opção foi feita por gostarem de crianças e de ensinar, o que demonstra uma noção da especificidade do curso de Pedagogia em relação a criança, conforme segue no depoimento: “Por que gosto de trabalhar com crianças e ajudar a ensinar elas é o que eu mais gosto” (Sujeito 62). Gostar de crianças e ter influência familiar são motivos que, em conjunto, fizeram com que 2 sujeitos optassem pelo curso. O sujeito 98 faz parte desse agrupamento: “Porque gosto de trabalhar com crianças e minha mãe também é pedagoga e isso me ajuda muito”.

O gosto por crianças aparece acompanhado pela experiência com elas no âmbito religioso para justificar a escolha pelo curso de Pedagogia para 2 dos respondentes. Assim ocorreu para o Sujeito 86: “Porque além de trabalhar com crianças na igreja em dar aula, gosto de crianças e futuramente tenho o desejo de ter minha escola, trabalhar em concurso público.”

Considerações finais

Como foi possível constatar, a maioria dos alunos que entraram no curso de pedagogia tem como motivações três principais aspectos: a identificação com o curso, ainda que não explicitem que elementos levam a essa identificação, a vontade dar aulas/ensinar e o gosto por atuar com crianças, mesmo que nem sempre isso se apresente articulado a algum fazer específico da Pedagogia. Cabe nos então questionar: será que esses alunos, ao escolher o curso, sabiam algo sobre ele? Já haviam buscado informações sobre o papel do Pedagogo?

Apesar de as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia terem como enfoque o exercício da docência, ainda não é possível afirmar que os alunos entram no curso em busca desse fazer. Talvez não esteja claro aos alunos, no início do curso de Pedagogia, qual a especificidade dessa escolha profissional. Entretanto, consideramos que essa identificação



com a profissão também é papel dos formadores, atuando no sentido de constituí-la paulatinamente durante o curso de Pedagogia.



DIVERSIDADE CULTURAL NA AMAZÔNIA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Corina Fátima Costa Vasconcelos²²⁴

RESUMO

O presente trabalho apresenta as primeiras reflexões da pesquisa de doutoramento em educação sobre o currículo escolar no contexto amazônico, seus desafios e possibilidades para a formação dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na cidade de Parintins/AM. Discute sucintamente a diversidade cultural na Amazônia e suas implicações para o currículo escolar, a partir de uma abordagem curricular na perspectiva do multiculturalismo, referenciado em autores como Benchimol (2009), Cavalcante e Wiegel (2006), Candau (2008), Canen (2008, 2011), Fraxe (2010) e outros. Aborda o currículo como um espaço de cruzamento das diversas culturas, no qual significados são produzidos e compartilhados. Evidencia ainda que o currículo escolar tem negado, historicamente, os saberes dos povos da Amazônia. Isso porque se fundamenta numa concepção de educação monocultural e homogeneizadora. A defesa de uma concepção multicultural de currículo não significa negar os saberes científicos, social e historicamente reconhecidos pelas instituições de ensino, mas estabelecer um diálogo destes com os diversos saberes dos povos que constituem a identidade amazônica.

Palavras-chave: Diversidade Cultural. Currículo Escolar. Multiculturalismo.

CULTURAL DIVERSITY IN THE AMAZON AND ITS IMPLICATIONS TO THE SCHOOL CURRICULUM

ABSTRACT

This assignment presents the first reflections about the research of Doctoral degree in education about the school curriculum in the Amazon context, its challenges and possibilities to the formation of junior school teachers in Parintins, AM. It discusses, in a succinct way, the cultural diversity in the Amazon and its implications to the school curriculum, from a curricular approach based in multiculturalism, referable by authors like Benchimol (2009), Cavalcante and Wiegel (2006), Candau (2008), Canen (2008, 2011), Fraxe (2010) and others. It approaches the curriculum as a space of intersection of many areas, in which the meanings are produced and shared. It still evidences that the school curriculum has denied, historically, the knowledge of the

²²⁴ Pesquisa resultante da análise de dados parciais da tese de doutorado defendida no Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade, em 2013. Apoio: FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo.



Amazon people. This is based in a conception of monocultural and homogenized education. The defense of a multicultural curriculum conception does not mean to deny the scientific knowledge, social and historically recognized by the teaching institutions, but establish a dialogue of them with the various knowledge of the people that make the Amazon identity.

Keywords: Cultural diversity. School curriculum. Multiculturalism



RE(CONSTRUÇÃO) DE CONCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA: o movimento corporal como linguagem da criança²²⁵

Fernanda Rossi²²⁶
Dagmar Hunger²²⁷

RESUMO

A formação continuada de professores(as), que tem como objetivo contribuir para que mudanças pedagógicas possam ser implementadas no processo de ensino e aprendizagem, configura-se como um elemento multidimensional que não esgota nas questões acadêmico-científicas, mas incide também nas dimensões atitudinais e emocionais dos professores. Nesse sentido, articuladamente ao domínio dos conhecimentos específicos, as concepções dos(as) professores(as) apresentam-se como diferenciadores do cotidiano educativo, uma vez que diferentes concepções induzem diferenças na ação pedagógica. O objetivo deste artigo consistiu em analisar as concepções (re)construídas por professoras pedagogas, participantes de um programa de formação continuada em Educação Física, no que se refere aos significados e ao processo educativo do movimento corporal na infância. A pesquisa foi desenvolvida conforme a abordagem qualitativa e as técnicas de geração de dados consistiram na observação dos encontros do referido programa de formação continuada, realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo de catorze professoras da educação infantil e, complementarmente, observação da prática pedagógica de quatro professoras desse grupo. As professoras participantes pertencem a uma rede de ensino municipal do interior paulista. Constatou-se que as vivências, conhecimentos e reflexões veiculados no programa de formação propiciaram para as professoras novos olhares e novas possibilidades de trabalho educativo com a cultura corporal de movimento na educação infantil, pois compreenderam o movimento corporal como linguagem da criança a ser explorada nesta etapa educacional, integrando-o às diferentes linguagens e expressões da criança para a ampliação das possibilidades de vivência concreta de uma infância lúdica. Ficou evidenciada a busca da superação da aplicação mecânica do movimento corporal nas atividades com as crianças e do caráter instrumental normalmente associado ao movimento na escola. Concluiu-se que as ações desenvolvidas

²²⁵ Doutora em Ciências da Motricidade – Universidade Estadual Paulista/UNESP Rio Claro, São Paulo, Brasil. Contato: fernandarossi_ef@hotmail.com

²²⁶ Professora Livre-Docente do Departamento de Educação Física/FC da Universidade Estadual Paulista/UNESP Bauru e credenciada no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade da UNESP Rio Claro. Bolsista Produtividade CNPq PQ-2.

²²⁷ Aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática – UNESP – Rio Claro/SP - julianarfinato@yahoo.com.br.



no programa de formação ultrapassou a esfera dos conhecimentos específicos ou técnicos e configurou a formação continuada como um espaço de construção e reconstrução de concepções, propiciando às professoras a mediação crítica do processo de ensino e aprendizagem ao considerarem a relevância do movimento corporal para a formação plena e integral da criança.

Palavras-chave: Formação Continuada de Professores. Educação Física. Educação Infantil.

ABSTRACT

The continuing education of teachers, which aims to contribute to pedagogical changes that can be implemented in the process of teaching and learning, set up as a multidimensional element that does not exhaust the academic-scientific issues, but also focuses on attitudinal and emotional dimensions of teachers. Accordingly, articulately to the field of specific knowledge, teachers' conceptions present themselves as differentiators everyday educational, considering that different conceptions induce differences in pedagogical practice. The purpose of this article is to analyze the concepts constructed and reconstructed by teachers participating in a continuing education program in Physical Education, with regard to the educational process and meanings of corporal movement in childhood. The research was conducted as a qualitative approach. The techniques of data generation consisted of the observation of the meetings of said continuing education program, conducting structured interviews with a group of fourteen childhood education teachers and, in addition, observation of pedagogical practice a group of four teachers. The participating teachers act in a Municipal System Education of the São Paulo. It was found that the experiences, knowledge and reflections in the training program for the teachers led new looks and new opportunities for pedagogical practice with the movement corporal culture in childhood education, as understood corporal movement as a language of the child to be exploited in childhood educational, integrating the different languages and expressions to the child to expand the possibilities of concrete experience of a playful childhood. Evidence of the effort to overcome the mechanical application of corporal movement activities with children and instrumental character normally associated with the movement in school. It was concluded that the actions taken in the continuing education program surpassed the realm of specific knowledge or technical and configured continuing education as a space for construction and reconstruction of concepts, providing teachers the critical mediation of teaching and learning by considering the relevance of corporal movement to the full and integral formation of the child.

Keywords: Continuing Education of Teachers. Physical Education. Childhood Education.



O FAZER DOCENTE: AS DIFICULDADES DE ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA PAULISTA

Juliana Aparecida Rissardi Finato²²⁸
Ivete Maria Baraldi²²⁹

RESUMO

A documentação existente na área educacional trata apenas de regulamentações, deixando para último plano os obstáculos enfrentados cotidianamente pelo professor. Conhecer esses desafios pode auxiliar na implantação de políticas públicas que os amenize. Este trabalho, portanto, possui como objetivo traçar as características das circunstâncias vivenciadas pelo professor de matemática paulista durante sua atuação, trazendo à tona as dificuldades enfrentadas por esses profissionais. A base de referência dessa pesquisa são os depoimentos de professores de matemática paulistas que foram cedidos aos pesquisadores do Grupo de Pesquisa "História Oral e Educação Matemática", do qual sou membro. Após a leitura, a análise se deu por meio da categorização dos recortes, mediante suas aproximações. Foi possível perceber que a principal causadora das dificuldades docentes está na falta de formação adequada para lidar com as mudanças nas políticas educacionais, bem como com a indisciplina e a violência na sala de aula.

ABSTRACT

The existing documentation in education is just regulations, leaving that plane obstacles faced daily by the teacher. Knowing these challenges can assist in the implementation of public policies that soften. This work, therefore, has as objective to trace the characteristics of the circumstances experienced by mathematics teacher of São Paulo during their performance, bringing out the difficulties faced by these professionals. The baseline of this research are the testimonials of mathematics teachers of São Paulo who were assigned to the researchers of the Research Group "Oral History and Mathematics Education", of which I am a member. After reading, the analysis was done by categorizing the clippings through its approaches. It could be observed that the main cause of the difficulties is the lack of teachers trained to deal with changes in educational policies, as well as indiscipline and violence in the classroom.

Palavras-chave: Dificuldades. Formação de Professores. Educação Matemática.

²²⁸ Docente do Departamento de Matemática - UNESP – Bauru – ivete.baraldi@fc.unesp.br

²²⁹ Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. E-mail: do_mahl@hotmail.com



Keywords: Difficulties. Teacher Education. Mathematics Education.



ENSINO DE HISTÓRIA, FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O PIBID: O RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Jaqueline Ramalho Nogueira Santos

jaquelinesantos@sacamillo-es.br

Izabella Quinta da Silva

izabellaquinta@hotmail.com

Rodrigo Lisboa Grando

rodrigolisboagrando@gmail.com

Luma Karla Schulz Santos

lumaschulz@gmail.com

Centro Universitário São Camilo-ES, Graduação, Espírito Santo, PIBID/CAPEES

Palavras-chave: Ensino de História. Formação inicial de professores. PIBID

1- INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

No final das últimas décadas do século XX, a educação brasileira passou por mudanças significativas, a partir de um rico momento de debates, elaboração e implementação de propostas curriculares, de novos materiais didáticos e do repensar das práticas educativas no país. Essas mudanças também influenciaram nas transformações ocorridas no ensino de História, articuladas com um aumento da produção historiográfica.

De acordo com Fonseca (2003) as mudanças ocorridas no ensino de História foram estratégicas, uma vez que, não baseou-se apenas na luta pelo rompimento com as práticas homogeneizadoras e acríticas, mas também na criação de novas práticas escolares. E assim, o ensino de história passou a ter uma nova configuração, com a ampliação dos objetos de estudo, dos temas, dos problemas e das fontes históricas utilizadas pelo professor em sala de aula.

Diante dessa nova realidade, também tornou-se fundamental que as instituições públicas e privadas investissem na formação de professores, com o objetivo de reconstruir as relações entre os saberes adquiridos na formação universitária e a complexidade dos saberes mobilizados no cotidiano da sala de aula. Nesse sentido, escreve Fonseca (2003, p.60)

“Tornou-se lugar-comum afirmar que a formação do professor se ao longo de toda sua vida pessoal e profissional, nos diversos tempos e espaços socioeducativos. Entretanto, é sobretudo na formação inicial, nos cursos superiores de graduação, que os saberes históricos e pedagógicos são mobilizados, problematizados e incorporados à experiência de construção do saber docente.”

Há que se ter, então, uma preocupação ainda maior com a formação dos profissionais que, inseridos no cotidiano da sala de aula, tenham a capacidade de lidar com as novas problemáticas e novas tecnologias à disposição da



educação, que se perceba membro de uma comunidade global, multifacetada, complexa e que transfira da teoria para a prática os saberes construídos ao longo da graduação. Para Libâneo (2002, p.115)

“A didática atual tem se nutrido dessas investigações em busca de novos aportes teóricos para atender a necessidades educativas presentes, especialmente as relacionadas com a formação de professores, considerando-se que a escola básica continua sendo um dos lugares de mediação cultural para a escolarização. As mudanças nas formas de aprender afetam as formas de ensinar, em vista da subordinação das práticas de ensino à atividade de aprendizagem e às ações do aprender e do pensar”.

Novas formas de aprender necessitam de novas formas de ensinar e, para isso, é necessário investir na formação de profissionais que atendam às novas exigências do sistema educativo, especialmente no que se refere à transposição dos conhecimentos construídos na universidade para a prática escolar.

Diante dessa realidade, o Governo Federal instituiu no ano de 2010, através do Decreto de Lei nº 7.219, de 24/06/2012, o Pibid (Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), como uma iniciativa de aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a Educação Básica.

O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvida por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos aprovados pelo programa devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola parceira do projeto. E foi neste contexto que o Curso de História do Centro Universitário São Camilo – ES implementou no segundo semestre letivo do ano de 2012, após aprovação do PIBID/CAPES, o Projeto de intervenção pedagógico a ser aplicado em escolas de ensino fundamental e médio da rede municipal e estadual de dois municípios do Sul do Estado do Espírito Santo.

O projeto da subárea de História pautou-se na proposta de oferecer aos alunos das escolas parceiras uma educação individualizada, que lhe propiciasse meios para facilitar e possibilitar a aprendizagem, através de diferentes ações, em destaque nesse trabalho, do projeto de “Reforço Escolar”. Não obstante a isso, outro objetivo foi viabilizar um contato maior do licenciando com o educando com dificuldades de aprendizagem que, no cotidiano da sala de aula, não podem ser resolvidas, mas que com tratamento personalizado consiga minimizá-las ao máximo, a partir da aplicação de diferentes estratégias de ensino. E ainda, inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de ensino, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas



docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

2- METODOLOGIA

Alunos com diferentes dificuldades cognitivas fazem parte de uma realidade cada vez maior nas escolas brasileiras, exigindo dos educadores novas estratégias que lhes oportunize uma aprendizagem significativa e, muitas vezes, individualizada. Essas dificuldades que envolvem o cotidiano escolar e o processo de ensino e aprendizagem também são realidades bastante visíveis na educação básica dos municípios do Sul do Estado do Espírito Santo e em especial, dos municípios de Cachoeiro de Itapemirim e Muqui. Nesse sentido, buscou-se desenvolver o projeto de intervenção pedagógica, a partir de algumas questões teóricas:

- Quais as estratégias metodológicas utilizadas pelos professores de História no processo de ensino- aprendizagem das escolas parceiras do projeto?
- Quais as estratégias de intervenção metodológicas que deveriam ser utilizadas pelos licenciados para melhoria do desempenho dos discentes das escolas parceiras, a partir do levantamento das principais dificuldades encontradas pelos alunos durante o processo de aprendizagem na disciplina de História?

Não pretendemos dar respostas definitivas a essas questões, mas sim, contribuirmos para ampliar a discussão sobre formação inicial do professor e sua relação com o processo de ensino – aprendizagem na construção do saber histórico nas escolas brasileiras. Ressalta-se que o estudo não tem como propósito discutir todos os enfoques referentes a formação inicial dos professores de História e sim, analisar uma questão pontual, que é compreender como novas metodologias do ensino de História facilitam o processo de ensino – aprendizagem na Educação Básica.

O projeto foi desenvolvido em etapas. Na primeira etapa foram selecionados os dez alunos do curso de História que participariam do projeto. Utilizou-se com critério de seleção, alunos que cursavam o quarto período do curso. Na segunda etapa foram selecionados os supervisores das escolas parceiras que acompanhariam o desenvolvimento do projeto. Na terceira etapa, alunos e coordenador da área de História, elaboraram um questionário diagnóstico a ser aplicado nas turmas nas quais os alunos licenciandos desenvolveriam o projeto. O objetivo da diagnose era levantar dados referentes às metodologias de ensino utilizadas pelos professores nas aulas de História. O questionário continha cinco questões. Estes, foram aplicados por amostragem aos alunos das escolas parceiras. Foram aplicados 200 questionários. Destes, 153 foram respondidos. Por fim, o coordenador de área e os licenciandos identificaram, a partir dos dados levantados na diagnose,

quais eram as estratégias metodológicas mais utilizadas pelos professores de História e a partir do resultado, implementaram ações diferenciadas no projeto de intervenção metodológica nas escolas parceiras do PIBID/Centro Universitário São Camilo – ES, junto aos discentes que apresentavam dificuldade de aprendizagem e participaram das aulas do projeto de reforço.

3- DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo as novas abordagens da História, o professor precisa romper com a visão factual e linear do processo histórico em que as relações sociais são tomadas como ponto de partida para o estudo da sociedade. O ato de ensinar na sociedade atual requer um novo pensar das práticas docentes, pautado na concepção de história como construção, rompendo-se com a história sequencial, factual, causal e teleológica, tão recorrente no meio escolar do país, bem como, no ensino de História a partir de uma nova abordagem “História Nova”: ampliação das fontes de estudo, passando a utilizar também as fontes orais (entrevistas, depoimentos, narrativas), as fontes audiovisuais (fotografias, discos, filmes), além das obras de arte. Tudo que fosse registro da ação humana passou a ser considerada fonte histórica.

Assim, no decorrer desta parte do trabalho, procuraremos analisar duas das cinco questões respondidas pelos discentes no início da implementação do projeto, quanto as principais estratégias didático-metodológicas utilizadas pelos professores de História nas escolas parceiras, bem como, a sugestão por parte dos discentes das estratégias metodológicas que deveriam ser utilizadas pelos professores de História nas aulas.

Quanto aos recursos didáticos mais utilizados pelos professores de História em sala de aula, observe a tabela abaixo:

Datashow	26 respostas
TV	6 respostas
Quadro branco	135 respostas
Computador/notebook	3 respostas
Sala de vídeo/informática	22 respostas
Som	2 respostas
Livros	5 respostas
Revistas	6 respostas
Total	205 respostas

Fonte: Questionário Diagnóstico aplicado nas escolas conveniadas ao PIBID/Centro Universitário São Camilo -ES

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que os professores de História utilizam predominantemente como estratégia de ensino, o quadro branco, o que nos remete a um ensino pautado em aula expositiva.

Quanto aos recursos didáticos sugeridos pelos discentes para a utilização como estratégia de ensino na disciplina de História, destaca-se:

Tabela 2
Recursos didáticos sugeridos pelos discentes como estratégia de ensino nas aulas de História

Música	37respostas
Textos literários	17 respostas
Livro didático ou apostila	21 respostas
Datashow	29 respostas
Filmes	90 respostas
Revista em quadrinhos	20 respostas
Jogos diversos	41 respostas
Visita técnica	1 resposta
Computador	1 resposta
Internet	1 resposta
Total	258 respostas

Fonte: Questionário Diagnóstico aplicado nas escolas conveniadas ao PIBID/Centro Universitário São Camilo -ES

Ao analisarmos os dados acima, podemos observar que os alunos sugerem que o ensino de História seja realizado a partir de diferentes estratégias de ensino, e não somente de aulas expositivas.

E assim, ao compararmos os dados apresentados na tabela 1 e na tabela 2, reforçamos a ideia de que ao incorporar diferentes linguagens no processo de ensino de História temos a necessidade de reconstruirmos nosso conceito de ensino e aprendizagem. Segundo Fonseca (2003) o professor não é mais aquele que apresenta um monólogo para alunos ordeiros e passivos que, por sua vez, “decoram” o conteúdo.

Diante dos dados levantados, coordenador da subárea de História e licenciandos organizaram atividades metodológicas pautadas nas sugestões dos alunos das escolas parceiras. O projeto de “Reforço Escolar” e as outras



atividades desenvolvidas nas escolas alicerçaram-se na incorporação de diferentes linguagens para a construção do saber histórico.

Os resultados parciais obtidos no cumprimento da primeira etapa do projeto no final do ano letivo de 2012 pautou-se na melhora do nível da aprendizagem dos alunos no campo do saber histórico e dos acadêmicos, instrumentalizando-os para uma prática mais inclusiva e eficaz. Os bolsistas puderam aplicar aulas de reforço no contra turno nas escolas conveniadas ao programa, oferecer palestras e oficinas sobre o estudo da História a partir da utilização de documentos (fonte primária); análise de filmes. Todos os supervisores que acompanharam a aplicação do subprojeto em História nas escolas parceiras avaliaram de forma positiva a intervenção dos bolsistas na melhoria da qualidade do aprendizado dos alunos contemplados com as atividades voltadas para o reforço escolar.

Nesse sentido, o PIBID/Centro Universitário São Camilo-ES permitiu a democratização do acesso ao saber e possibilitou o confronto e o debate de diferentes visões e assim, estimulou a incorporação e o estudo da complexidade da construção do conhecimento e da experiência histórica, bem como, promoveu a compreensão das diferentes concepções metodológicas que referenciam a construção de categorias para a investigação e a análise das relações sócio-históricas. Isto, pois cada escola apresenta uma realidade sócio-econômica e cultural própria. O programa também oportunizou aos alunos bolsistas o domínio dos principais aspectos teóricos, metodológicos e epistemológicos da História, articulando-os, de forma crítica, criativa e prática às temáticas pautadas no conhecimento histórico. E ainda, ampliou a discussão no ambiente acadêmico dos velhos paradigmas de formação docente e da realidade do cotidiano escolar com a busca de novos referenciais teórico-metodológicos de uma educação crítico reflexiva e cultural.



REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE O PROCESSO DE INCLUSÃO

Eliane Mahl/UFSCar²³⁰

Fátima Elisabeth Denari/UFSCar²³¹

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo verificar junto aos professores de Educação Física da rede pública de ensino de cinco municípios do interior paulista quais as orientações teóricas, metodológicas e técnicas que por eles foram vivenciada em sua formação inicial e continuada em relação à temática da inclusão de alunos com deficiência, e como estas orientações influenciaram suas práticas pedagógicas atuais. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se um questionário com perguntas fechadas e abertas, as quais versaram entre formação profissional e vivência com a prática da inclusão. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa, delineada pelo modelo transversal descritivo e os dados foram detalhados por meio de análise de conteúdo. Os resultados apontaram que os professores percebem fragilidades em sua formação inicial em Educação Física, pois a mesma não os preparou suficientemente para as práticas de inclusão. Entretanto, os cursos de formação continuada contribuíram para o entendimento das culturas, práticas e políticas inclusivas e proporcionarem momentos de troca de informações, conhecimentos e experiências com seus colegas profissionais da área da Educação Física, os quais também apresentavam as mesmas angústias frente ao processo de inclusão, principalmente devido as suas práticas pedagógicas atuais serem reais e não fictícias como no período da formação inicial. Nesta senda, nota-se que se faz necessário maiores espaços destinados a discussões e esclarecimentos sobre a temática da inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar, desmistificando que a inclusão em Educação Física é complexa e de difícil aplicabilidade.

Palavras-chaves: Educação Física. Formação profissional. Inclusão.

ABSTRACT

This study aimed to verify with the Physical Education teachers from public schools in five municipalities in the interior of which the theoretical orientations, and methodological techniques that have been experienced by them in their

²³⁰ Professora Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: fadenari@terra.com.br

²³¹ Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Bauru. jredling@gmail.com



initial and continued training in relation to the issue of inclusion of students with disabilities, and how these guidelines have influenced their current teaching practices. As an instrument of data collection used a questionnaire with open and closed questions, which dealt between training and experience with the practice of inclusion. The research was characterized as qualitative, descriptive cross outlined by the model and the data were detailed by means of content analysis. The results indicated that teachers perceive weaknesses in their initial training in physical education because it does not sufficiently prepared them for inclusion practices. However, continuing education courses contributed to the understanding of the cultures, policies and practices are inclusive and provide moments of exchange of information, knowledge and experiences with their fellow professionals in the area of Physical Education, which also had the same anguish towards the process inclusion, mainly because their current teaching practices are real and not fictitious as in the period of initial training. In this vein, we note that it is necessary to larger spaces for discussions and clarifications on the issue of inclusion of students with disabilities in the school context, demystifying that inclusion in Physical Education is complex and difficult to apply.

Keywords: Physical Education. Vocational training. Inclusion.



ATIVIDADES INTERDISCIPLINARES: implicações na formação inicial dos bolsistas de iniciação à docência da área de química

Rafael Henrique Roda¹
Diego Camargo Bitencourt²
Maycon Jhony Silva³
Andréia Francisco Afonso⁴

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar a influência que atividades interdisciplinares exercem sobre a formação inicial de três bolsistas de iniciação à docência da área de Química. Estas atividades foram realizadas juntamente com outros bolsistas da Biologia, Filosofia, Matemática, Letras, Física e Educação Física. Os licenciandos participaram da elaboração e aplicação dessas atividades em uma escola pública, da rede estadual, da cidade de São Carlos. Após, reuniões foram feitas para que os bolsistas avaliassem o trabalho realizado junto aos alunos da escola, o que proporcionou momentos de reflexão sobre a própria prática. A descrição das atividades interdisciplinares realizadas e as impressões pessoais dos bolsistas estão descritas nos portfólios, que são elaborados e postados semestralmente no sítio do PIBID/UFSCar. Através desses, foi possível perceber que os licenciandos encontraram alguns desafios, pois ainda não há um consenso sobre a definição de interdisciplinaridade, nem como desenvolvê-la nas escolas. Entretanto, as experiências vivenciadas permitiram aprendizagens importantes para a formação inicial dos mesmos, como o trabalho em grupo e os conflitos gerados pela divergência de ideias.

Palavras-chave: Atividade Interdisciplinar. Formação inicial. PIBID.

This study aims to analyze the influence that interdisciplinary activities exercise on the initial formation of the three initiation to teaching students of chemistry. These activities were development with others Biology, Philosophy, Mathematics, Letters, Physic and Physical Education. Undergraduates participated in the development and implementation of these activities in a public school of the São Carlos city. After, there were several meetings to assess the undergraduates work with the students of the school, which provided moments of reflection on own practice. The description of interdisciplinary activities and students' personal impressions are described in portfolios, that they are elaborated and posted semiannually on the website of PIBID/UFSCar. Through these, it was possible to see that the undergraduates find some challenges, because there is still no consensus on the interdisciplinary definition and how to



develop it in schools. However, experiences led important learning to the initial formation of them, as group work and the conflicts generated by divergent ideas.

¹UFSCar. Departamento de Química. PIBID. São Carlos, SP. CAPES. Bolsista de iniciação à docência PIBID. rhroda@hotmail.com

²UFSCar. Departamento de Química. PIBID. São Carlos, SP. CAPES. Bolsistas de iniciação à docência PIBID. camargo_acqualuz@yahoo.com.br

³UFSCar. Departamento de Química. São Carlos, SP. jhony.ufscar@gmail.com

⁴UFSCar. Programa de Pós-Graduação de Química. São Carlos, SP. CNPq. Orientadora PIBID da área de Química. andreaafonso@ufscar.br



VISITA TÉCNICA: um relato de experiência do programa especial de formação pedagógica de docentes

Andréia Santana de Carvalho

Marcelo Souza Rodrigues

Simone David

psicopedagoga.andreia@gmail.com

Faculdade de Tecnologia Rubens Lara - FATEC – Baixada Santista

Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes – Santos/São Paulo

Palavras-chave: Visita técnica. Formação inicial de docentes. Ensino Técnico.

Introdução e objetivos

Os inúmeros desafios curriculares da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) estão intrinsecamente relacionados com as mutações sociais, políticas, econômicas, tecnológicas, epistemológicas do mundo pós-moderno.

A preparação de professores se reveste de algumas características específicas, pois a docência trabalha com seres humanos que estão em constante processo de formação. Entende-se que os fenômenos que abarcam a prática educativa são complexos, instáveis, singulares, apresentando em muitos momentos, conflitos de valores, pois esta prática é imanente humana (GÓMEZ, 1995).

O Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio visa suprir a falta de professores licenciados nas escolas estaduais técnicas do Estado de São Paulo. Cabe ressaltar que “(...) há poucos cursos de licenciatura para a formação de professores da educação profissional; os cursos existentes, assim como os profissionais formados, não se distribuem homoganeamente pelo Estado (...)” (CEETEPS, 2007, p. 14).

O referido programa foi autorizado pelo Conselho Estadual de Educação por intermédio da portaria CEE GP nº 465/2008 e atende às determinações expressas nas deliberações do CEE nº 10/1999 e 08/2009. Ele destina-se aos docentes do CEETEPS e, eventualmente aos demais interessados, que exerçam outras atividades profissionais no CEETEPS, como: os auxiliares administrativos.

Desde 2012, o Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes foi autorizado pelo parecer nº 24/2012, cumprindo a deliberação CEE nº 106/2011, que estabeleceu a autonomia universitária do CEETEPS.

O curso de formação pedagógica prevê quinhentos e quarenta (540) horas presenciais e gratuitas, sendo ministrado em faculdades de tecnologia e



escolas técnicas estaduais do CEETEPS, nos polos de Americana, Campinas, Franca, Guaratinguetá, Marília, Santos, São Bernardo do Campo, São Carlos, São José do Rio Preto, São Paulo e Sorocaba.

Os docentes do programa são mestres e/ou doutores e, lecionam as seguintes áreas do conhecimento: Currículo da Educação Profissional; Didática/Estágio Supervisionado; Educação e Trabalho; Estrutura da Educação Profissional; Gestão da Escola e da Educação Profissional; Metodologia de Ensino; Metodologia de Pesquisa; Psicologia do Ensino e da Aprendizagem; Tecnologia de Ensino.

Cabe ressaltar que o documento *Formação Pedagógica para Docentes da Educação Profissional* do CEETEPS (2007) é disponibilizado para a orientação dos docentes e dos discentes deste programa, auferindo, assim, os conteúdos programáticos de cada disciplina e as respectivas referências que enfatizam a formação reflexiva dos professores nas perspectivas de Freire, Schön, Zeichner.

Desde 2010, procuramos construir práticas reflexivas no Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes. O mundo pós-moderno requer professores críticos, resolutos, inovadores, éticos, líderes, empreendedores, flexíveis, resilientes, motivados, autônomos, participativos, responsáveis, que construam um *know-how* e uma concepção sistêmica, valorizando a pluralidade cultural.

Especificamente nesta pesquisa, procuramos disseminar os resultados de uma investigação pedagógica desenvolvida na formação inicial de professores, enfatizando o seguinte recorte: a reflexividade tecida a partir de uma visita técnica.

No ano letivo de 2012, os participantes do programa fizeram uma visita técnica à Escola Técnica Estadual Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros, localizada na cidade de Iguape/São Paulo, para que pudessem conhecer e refletir sobre a realidade de uma escola técnica agrícola.

A ênfase do presente trabalho é relatar de forma científica as acepções que os participantes deste programa construíram a partir da visita técnica, ressaltando, assim, os questionamentos e as reflexões.

Para a tessitura deste relato de experiência estruturamos a seguinte questão-problema: Quais foram as reflexões que a visita técnica propiciou para a formação de docentes do Ensino Técnico?

Em síntese, relatamos cientificamente uma vivência do Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes e socializamos algumas compreensões sobre a visita técnica, tecidas na Agência de Inovação do CEETEPS.

Metodologia

A partir de uma curiosidade epistemológica, decidimos coletar depoimentos de doze (12) participantes do Programa Especial de Formação

Pedagógica de Docentes para as Disciplinas do Currículo da Educação Profissional de Nível Médio, do CEETEPS, na Faculdade de Tecnologia Rubens Lara – Baixada Santista, no município de Santos-São Paulo, para apreender as acepções que os participantes apresentavam sobre a visita técnica que foi planejada, desenvolvida e avaliada em 2012.

Para analisar os dados coletados, utilizamos o referencial teórico de Freire (2010), que ressalta a autonomia do sujeito para expressar a sua percepção, para questionar os pressupostos estabelecidos, possibilitando, assim, novas interpretações e outros prismas acerca de uma realidade.

Os dados deste relato de experiência foram coletados em dezembro de 2012, com 12 (doze) discentes que eram bacharéis e docentes nas escolas técnicas da Baixada Santista, do CEETEPS. Vale lembrar que 85% eram do sexo feminino e 15% pertenciam ao sexo masculino, apresentando diferentes faixas etárias: 41% de quarenta e dois até quarenta e sete anos de idade, 25% de trinta até trinta e cinco anos, 25% acima de quarenta e oito anos e, 9% de trinta e seis até quarenta e um anos.

Esta heterogeneidade também fica evidenciada nos dados obtidos, quando ressaltamos que os participantes estavam pleiteando as seguintes licenciaturas: 25% Administração, 15% Engenharia Elétrica, 15% Informática, 15% Turismo, 10% Enfermagem, 10% Ciências Contábeis e 10% Processamento de Dados.

Os participantes da pesquisa estavam iniciando a carreira docente, sendo que 25% tinham até um ano na carreira do magistério, 25% até três anos, 15% até dois anos, 15% até cinco anos, 10% até seis anos e, 10% até quinze anos de experiência docente.

Cabe lembrar que 15% trabalhavam na Escola Técnica Estadual (ETEC) de Santos, 15% na ETEC de Registro, 10% na ETEC de Cubatão, 10% na ETEC de Embu, 10% na ETEC de Guarujá, 10% na ETEC de Iguape, 10% na ETEC de Itaquaquecetuba, 10% na ETEC de Mongaguá e 10% na ETEC de Praia Grande.

No entanto, 25% residiam no município de São Vicente, 15% em Cajati, 15% em Registro, 9% em Biritiba Mirim, 9% em Itanhaém, 9% em Praia Grande, 9% em Santos e, 9% em Taboão da Serra.

A presente pesquisa centrou-se em uma questão feita aos participantes do programa: Quais foram as reflexões que a visita técnica propiciou para a formação de docentes do Ensino Técnico?

A partir dos dados coletados articulamos algumas análises sobre a visita técnica, que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo, salientando as representações dos referidos participantes do programa.

Discussão e considerações finais

No âmbito escolar, a visita técnica está sendo viabilizada principalmente no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, conforme salientam



alguns pesquisadores (MARTINS, 2006; SAPIRAS, 2007). Entretanto, a referida prática pedagógica está circunscrita a visita em museus.

Segundo Trigo (1996), até o século XX, as visitas técnicas eram realizadas pelos alunos do Ensino Técnico e do Ensino Superior, apresentando um viés meramente teórico.

Sapiras (2007) enfatiza a compreensão do processo de construção do conhecimento por meio da visita técnica e da produção de sentidos mediatizadas pela interação social.

De acordo com Martins (2006), é essencial a comunicação exercida no objeto de estudo da visita técnica. Os profissionais necessitam ser estimulados a construir novos conhecimentos e significados em diferentes perspectivas culturais.

No Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, os participantes questionaram a interação entre a escola técnica rural de Iguape e a comunidade onde ela está inserida.

Eles tiveram contato com alguns projetos de pesquisas desenvolvidos na Escola Técnica Estadual Engenheiro Agrônomo Narciso de Medeiros, tais como: cooperativa–escola; cultivo de robalos em tanque escavado de água doce; turismo de base comunitária em três comunidades do Vale do Ribeira (Marujá, Aldeia Guarani Mbya-Pindoty e Ivaporunduva). Este projeto de turismo tem parcerias com a Escola Técnica Estadual de Registro e o Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) para desenvolver o Programa de Pré-iniciação Científica da USP.

As referidas pesquisas evidenciaram a exponencial participação da escola na vida acadêmica dos professores, dos alunos e da comunidade local. Segundo Freire (2010, p. 14), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (...) Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Os participantes do programa salientaram algumas observações destes projetos e elucidaram uma nova compreensão sobre as possibilidades educativas que permeiam a prática docente no espaço rural, como podemos observar nas seguintes falas: Gostamos de “*ver os projetos certos e bem sucedidos (exemplo: pesca)*” (PARTICIPANTES, 2012); Adoramos saber que “*toda produção é revertida para a própria unidade de ensino e comunidade*” (PARTICIPANTES, 2012); Defendemos que a pré-iniciação científica deveria ser difundida “*(...) para as demais ETECs (...)*” (PARTICIPANTES, 2012); Percebemos que é possível “*(...) desenvolver projetos de sustentabilidade, mesmo longe dos grandes centros*” (PARTICIPANTES, 2012).

Durante a coleta de dados, alguns participantes fizeram o seguinte questionamento: “*Por que um curso de Informática em uma escola rural?*” (PARTICIPANTES, 2012). Na abordagem teórica de Freire (2010, p. 15), a criticidade, a aceitação do novo, a apreensão da realidade, a curiosidade epistemológica e o diálogo são saberes necessários à prática docente. A curiosidade epistemológica é depreendida como a “*(...) inquietação indagadora,*



como inclinação ao desvelamento de algo (...) procura de esclarecimento (...) nos move e (...) nos põe pacientemente impacientes diante do mundo (...)."

Alguns participantes do programa que trabalhavam na escola técnica rural responderam da seguinte maneira: "*Porque a tecnologia está presente mesmo no meio rural*" (PARTICIPANTES, 2012).

Os referidos participantes do programa puderam questionar, refletir e criar novas percepções sobre o espaço visitado, compreendendo a sua inserção no contexto social, político, econômico da região onde a escola técnica está inserida.

Evidenciando as falas dos participantes percebemos como foi possível tecer uma nova compreensão da prática pedagógica ao possibilitar a ruptura da forma tradicional de ensinar e permitir a gestão participativa dos alunos, dos professores e da comunidade nos projetos de pesquisas desenvolvidos pela escola técnica rural.

Na gestão participativa, "os sujeitos do processo inovador participam da experiência, desde a concepção até a análise dos resultados (...) há uma quebra com a estrutura vertical de poder responsabilizando o coletivo do processo de ensino e aprendizagem" (CUNHA; AZEVEDO; VOLPATO, 2008, p. 66).

Corroborando com a gestão participativa, percebemos a articulação entre a teoria e a prática, pois "a reorganização dessa relação assume que a dúvida epistemológica é que dá sentido à teoria. E ela nasce da leitura da realidade. Portanto a prática social é condição da problematização do conhecimento que os estudantes precisam produzir" (CUNHA; AZEVEDO; VOLPATO, 2008, p. 67).

Ao serem recepcionados pelos alunos da escola técnica rural, os participantes do programa ficaram surpresos com a "*agência de profissões ligada ao Turismo (...)*", que foi implantada pelo corpo discente (PARTICIPANTES, 2012).

Os alunos da escola técnica rural estavam preocupados em melhorar o desempenho e eles solicitaram aos participantes um *feedback* sobre o roteiro rural, o desempenho dos monitores locais e o atendimento oferecido na instituição.

Podemos inferir que o conhecimento pedagógico proporcionado pela visita técnica estimula uma ruptura no paradigma da racionalidade técnica, no qual o conhecimento deve ser articulado na sala de aula por meio da construção de saberes, proporcionando, assim, uma experiência real e participativa.

Desta forma, "as inovações se materializam pelo reconhecimento de formas alternativas de saberes e experiências acadêmicas que extrapolam perspectivas de papéis, tempo e espaços tradicionais de ensinar e aprender" (CUNHA, 2003, p. 150), conforme é possível observar nas falas dos participantes do programa: Gostamos da "*integração das atividades extracurriculares ligadas aos cursos*" (PARTICIPANTES, 2012); Sentimos "*a distância entre o rural e o urbano (...)*" (PARTICIPANTES, 2012).



Santos (1998, 2000) e Lucarelli (2000, 2004) apontam uma necessidade de ruptura na forma tradicional de ensinar e aprender e, demonstram como os espaços diferenciados possibilitam a aprendizagem de conhecimentos anteriormente compreendidos na lógica do espaço urbano e tecnológico.

Os participantes do programa questionaram a reconfiguração dos saberes ao criticarem a dualidade entre o saber científico e o saber popular, entre o espaço de pesquisa articulado no meio acadêmico e o espaço social popular representado por uma escola rural que dialoga com a sociedade.

Os dados analisados neste relato de experiência evidenciaram a relevância de apreender a visita técnica para vislumbrar a reflexividade na formação inicial de professores para o Ensino Técnico.



AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PROFESSORES DE MATEMÁTICA DO ENSINO FUNDAMENTAL: uma investigação a respeito da metodologia de Resolução de Problemas

Prof^a Ma. Julyette Priscila Redling²³²

Prof^a Dra Luciana Maria Lunardi Campos²³³

Prof^o Dra Renata Cristina Geromel Meneghetti²³⁴

RESUMO

Atualmente, a tendência das propostas educacionais é promover, aos alunos, a possibilidade de participar ativamente da construção do seu próprio conhecimento. E, dessa forma, o Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas é concebido como uma metodologia alternativa, que visa a um trabalho centrado no aluno. Nesse processo, o papel do professor é o de orientar e supervisionar o trabalho dos alunos e formalizar as ideias construídas ao seu final. Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa se deu com o objetivo investigar e analisar a compreensão e a prática de professores de matemática do Ensino Fundamental II sobre Resolução de Problemas, sua importância no processo de ensino-aprendizagem da matemática e as ações de ensino-aprendizagem envolvendo resolução de problemas. Foi possível identificar com a investigação, que os professores verbalizam suas concepções e crenças de Ensino-Aprendizagem de Matemática através da Resolução de Problemas, com o foco num trabalho onde os alunos desenvolvem sua capacidade de aprendizagem autônoma. Contudo, suas ações apontam para uma realidade diferente, onde os conteúdos são formalizados previamente e os problemas são utilizados para finalizar os assuntos, fato que não caracteriza o uso da Resolução de Problemas enquanto Metodologia de Ensino-Aprendizagem.

Palavras-chave: Educação Matemática. Resolução de Problemas. Concepções e Práticas. Professores de Matemática.

ABSTRACT

Currently, the trend of educational proposals is to promote students, to participate actively in the construction of their own knowledge.

²³² Professora Doutora. Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP, Campus de Botucatu. camposml@ibb.unesp.br

²³³ Professora Doutora. Instituto de Ciências Matemáticas e Computação, USP, Campus São Carlos. rcgm@icmc.usp.br

²³⁴ IFSULDEMINAS/Inconfidentes
paulaicoelho@hotmail.com



And thus, the teaching-learning of mathematics through the Problem Solving, is designed as an alternative methodology, aimed at a student-centered work. In the process, the teacher's role is to guide and supervise the work of students and formalize the ideas built to its end. In this context, explains the development of this research, which aimed to investigate and analyze the understanding and practice of mathematics teachers of Middle school about the Problem Solving its importance in the process of teaching-learning of mathematics and teaching-learning actions involving solving problem. We were able to identify which teachers verbalize their ideas and beliefs of teaching-learning of mathematics through the Problem Solving, with the focus on work where students develop their capacity for independent learning. However, their actions suggest a different reality, where the contents are previously formalized and problems are used to finalize the issues, which did not characterize the use of Problem Solving as Teaching-Learning Methodology.



OS PROFESSORES E O RESULTADO DO IDEB: possíveis problematizações

Paula Inácio Coelho²³⁵

RESUMO

Neste artigo abordarei como um grupo de professoras de uma escola municipal de Cabo Frio – RJ, problematizaram suas condições de trabalho a partir do resultado de sua escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. Como as professoras avaliaram esse resultado? A que problematizações tal resultado possibilitou as professoras se colocarem? Nesta perspectiva compreendo o IDEB como uma política de avaliação que traz implicações para a formação docente no interior da escola. O resultado da escola no IDEB configura-se em possibilidades de problematizações sobre as políticas públicas para a educação e suas implicações para o trabalho docente, seus condicionamentos sociais, suas possibilidades e limites vividos pelos professores.

Palavras-chave: Políticas públicas. Formação de professores. Avaliação.

²³⁵ Universidade Estadual Paulista/UNESP. Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. São Paulo. O trabalho constitui parcela da dissertação de autoria da segunda autora sob orientação do primeiro autor junto ao referido Programa. E-mail: jlopesjr@fc.unesp.br



A CARACTERIZAÇÃO DE DIMENSÕES DO SAEB PELO PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL: implicações para o planejamento de ações formativas

Jair Lopes Junior²³⁶
Alessandra Moreira Cavaliere

RESUMO

O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) foi implantado no Brasil em meados da última década do século XX, como política pública, visando monitorar e contribuir com a qualidade do ensino. Este estudo concentrou ênfase nas matrizes de referência que especificam os tópicos e os respectivos descritores de aprendizagem para o componente curricular de Língua Portuguesa na 4ª. série/5º. ano do Ensino Fundamental. Os objetivos consistiram em: a) verificar se, a partir de exemplos de itens ou questões da Prova Brasil, a caracterização efetuada pela professora participante dos tópicos e dos descritores mostrar-se-ia consistente com a matriz do SAEB; e b) discutir implicações de tal caracterização para o planejamento de ações colaborativas e formativas entre docentes e pesquisadores da universidade e gestores e docentes da escola de educação básica. Participou uma professora lotada em escola pública de Ensino Fundamental. Em interações realizadas em ambiente escolar, com gravação em áudio, diante de 15 exemplos de itens da Prova Brasil, a professora estimou o vínculo de cada item com os respectivos tópicos e descritores da matriz do SAEB. Os relatos da professora sobre relações entre dimensões do SAEB, a saber, tópicos, descritores e exemplos de itens, evidenciaram oscilações entre posicionamentos, ora consistentes, ora distintos com o preconizado na matriz. Em seu conjunto, os dados mostram-se divergentes de prognósticos derivados de modelos da literatura que preconizam que as incidências do SAEB na rotina escolar e na atuação do professor da Educação Básica são marcadas pela subordinação restritiva do currículo ao conteúdo das questões da Prova Brasil ou pela negação consciente de tal política pública. Diferentemente, as estimativas efetuadas professora participante parecem salientar interpretações que se apresentam como medidas de saberes docentes disciplinares e curriculares. Estima-se que ações formativas que resultem de atividades colaborativas entre a escola e a universidade devem priorizar o fortalecimento de competências comunicativas dos professores visando ampliar a compreensão pública de aspectos conceituais e didáticos da matriz de referência do SAEB. Tais ações apresentam-se como condição necessária para garantir uma melhor qualificação das incidências de tal política educacional nos processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica.

²³⁶ Graduando do Curso em licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ E-mail: wendell1924@live.com



Palavras-chave: SAEB. Formação continuada. Língua Portuguesa.

ABSTRACT

The SAEB was established in Brazil in the middle of the last decade of the twentieth century, as public policy, aiming to monitor and contribute to the quality of education. Recent literature registers interest in documenting incidences of such dimensions of public policy within the school, since elements of management, to the professional performance of the teacher in the classroom. Among the dimensions of SAEB, this study focused emphasis on reference matrices that specify the topics and their descriptors for learning the curriculum component of the Portuguese Language in 4th. series / 5. year of elementary school. The objectives were: a) verify, from examples of items or issues Proof of Brazil, the characterization made by the teacher participant of topics and descriptors show would be consistent with the matrix SAEB and b) discuss implications of such a characterization for the action planning and collaborative training between teachers and university researchers and school managers and teachers of basic education. A teacher participated in crowded public school elementary school. In interactions developed in the school environment, with audio recording, before items of 15 examples of issues Proof of Brazil, the teacher estimated the bond of each item with its array of topics and descriptors for learning from SAEB. Reports on the relationship between teacher SAEB dimensions, namely threads, descriptors and examples of items, showed oscillations between placements, sometimes consistent, sometimes distinct and incompatible with the recommendations in the matrix. Taken together, the data show up divergent predictions derived from models of literature that suggest that the effects of the routine SAEB school and teacher performance of Basic Education are marked by strict subordination or the denial of such a conscious public policy. Unlike the estimates made by teacher participant were interpretations presented as measures of teacher knowledge about disciplinary content and curriculum. Considering the differences between the interpretations of the teacher and the content of the matrix, it is estimated that formative actions resulting from collaborative activities between school and university should prioritize strengthening communication skills of teachers aimed at increasing public understanding of conceptual and didactic matrix SAEB reference. These shares are presented as a necessary condition to ensure a better qualification of the implications of such a policy in the educational processes of teaching and learning in basic education.

Keywords: SAEB. Continuing Education. Portuguese language.



FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DE PROJETOS

Wendell Cezar de Freitas Bezerra²³⁷
Ignês Tereza Peixoto de Paiva²³⁸
Karina Rodrigues da Conceição²³⁹

RESUMO

Neste artigo abordaremos sobre as ações e atividades realizadas pelos acadêmicos do 8º período do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas – UFAM/ ICSEZ no Estágio Supervisionado III: Gestão Educacional. A partir das experiências do Estágio foi proposto aos acadêmicos à criação de um projeto de intervenção que tivesse como foco a Gestão Educacional e a Prática Docente. O projeto surgiu com o objetivo de Compreender a importância do desenvolvimento da pedagogia de Projetos no contexto escolar. O projeto teve grande relevância para o público docente, pois buscou a compreensão sobre a prática de projetos no processo ensino aprendizagem, renovando metodologias, sendo possível a aplicação em práticas pedagógicas influenciando de modo significativo o processo formativo do aluno. Desse modo, pretendemos expor as experiências obtidas neste projeto destacando a “Pedagogia de Projetos” como uma metodologia dinâmica e contextualizada que propõe aos docentes o desafio de inovar sua prática na busca da formação integral.

Palavras-chave: pedagogia de projetos. Formação de professores. Estágio.

²³⁷ Mestre em Educação, Professora da Universidade Federal do Amazonas UFAM/ ICSEZ – Parintins.

E-mail: ignestereza@hotmail.com

²³⁸ Graduada do Curso em licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ E-mail:

Karina.ufam@gmail.com

²³⁹ E-mail para contato: jonas.f@puc-campinas.edu.br, crisatinatassoni@puc-campinas.edu.br. PUC-Campinas (Pontifícia Universidade Católica de Campinas). Com financiamento do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico).



PROFESSORES ALFABETIZADORES E A FORMAÇÃO CONTINUADA: UM LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Jonas Fernandes
Elvira Cristina Martins Tassoni²⁴⁰

RESUMO

Trata-se de pesquisa envolvendo um levantamento bibliográfico de teses e dissertações no banco de dados da CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior), com o auxílio financeiro do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Teve como objetivo o rastreamento de investigações realizadas no período de 2001 a 2011, que discutiram a formação de professores alfabetizadores no estado de São Paulo, tendo em vista a construção de um cenário a respeito dos impactos das políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores nas práticas pedagógicas da sala de aula. O recorte temporal teve como referência o Programa Letra e Vida, idealizado em 1999, cujo material foi produzido em 2000 pelo Ministério da Educação (MEC) e proposto à formação continuada a partir de 2001. Tratou-se, pois, de uma revisão bibliográfica, tendo como método a análise de conteúdo, segundo três fases: a pré-análise, que consistiu em um levantamento inicial das pesquisas por meio de palavras-chave; a exploração do material coletado e, o tratamento das informações. Nesta última fase, pudemos perceber um movimento das pesquisas coletadas a levar em consideração a voz do professor, no que se refere às significações que este dá à sua prática e aos programas de formação. Assim, os resultados desta pesquisa mostraram que há uma tendência no cenário estadual de se considerar o professor, ao vê-lo como sujeito determinante em suas práticas pedagógicas. Levando em consideração que os programas de formação continuada, os materiais e as práticas de sala de aula não se apresentam de forma isolada, uma imagem relacional pôde ser criada para representar o processo de significação e ressignificação dos sujeitos envolvidos, em uma espécie de triangulação, por meio de conflitos e transformações no meio educacional. Esta triangulação mostra, não uma mudança linear e clara das influências dos programas de formação continuada nos sujeitos envolvidos, mas uma transformação em espiral, onde os sujeitos e suas significações devem ser levados em conta para a intenção de se perceber possíveis avanços ou retrocessos nas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: Formação continuada de professores alfabetizadores. Políticas públicas em educação. Práticas pedagógicas.

²⁴⁰ Professora do Curso de Educação Física – Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão - CAPES – Brasil – e-mail: lanafi2002@hotmail.com.



ABSTRACT

It's a scientific research that consists in a literature search for essays and theses in the CAPES (*Coordenadoria de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior*) database, with funding of CNPq (*Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*). It aimed, as general objective, to find researches in the period of 2001 to 2011 that discuss the formation of literacy teachers in the São Paulo state, aiming to build a scenario regarding the impact of educational policies on continuous training of teachers in literacy teaching practices in the classroom. The time cut has as reference the *Letra e Vida* program, idealized in 1999, whose material was produced in 2000 by the Education Ministry (MEC) and presented to the continuous training program in 2001. Thus, it consisted in a literature review, using as method the content analysis, according to three phases: the pre-analysis, which consisted of an initial research using key-words; exploration of the collected material and the processing of information. In this last phase, we could see a move of the collected researches in the direction to consider the teachers' voice, with regard to the meanings that they give to their practice and their training programs. Therefore, the results of this research showed that there is a trend setting in the state to consider the teachers, to see them as decisive in the teaching practices. Considering that the continuing education programs, materials and classroom practices are not presented in isolation, a relational image could be created to represent the process of meaning and reframing of the subjects involved, through a sort of triangulation of conflicts and transformations in the educational environment. This triangulation don't show just a clear and linear change in the influence of the continuous training program in the subjects involved, but a spiral change in that the subjects and their meanings must be counted to perceive the possible advances or regressions in the learning practices.

Keywords: Continuing professional development of literacy teachers. Educational policies. Pedagogical practices.



O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA E A INFLUÊNCIA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NO ESTADO DO PARANÁ

Janete Ap. Guidi
Elsa Midori Shimazaki

RESUMO

Este trabalho tem como objeto a análise e explicitação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Pnaic, como Política Pública para a Formação Continuada dos Professores da rede municipal do Paraná, cuja proposta teve início em novembro de 2012, com a Medida Provisória Federal que estabelece que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. A abordagem se justifica considerando que este Programa trata-se de uma proposta diferenciada, sem similar na história da educação brasileira em se tratando de Formação Continuada do Professor. O estudo está sendo realizado com o intuito de constituir argumentos acerca desse Programa como possibilidade de trazê-los ao debate os seguintes conteúdos: mostrar o contexto em que o governo e o MEC organizaram tal proposta e refletir como a parceria estabelecida com a Instituição de Ensino Superior – UEM de Maringá direcionado à formação dos professores do Ensino Fundamental das séries iniciais do Estado do Paraná.

Palavras-chaves: Pnaic. Formação. Professores.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO: políticas públicas no Brasil entre 1988 e 2010

Lana Ferreira de Lima²⁴¹
Rosemary Dore²⁴²
Virgínio Isidro Martins Sá²⁴³

RESUMO

Este estudo analisou as concepções de inclusão social e educacional presentes nas políticas públicas nacionais para a formação inicial dos professores, implementadas a partir de 1988 até o ano de 2010, com recorte nas direcionadas para a pessoa com deficiência. A pesquisa foi desenvolvida com base na combinação de duas ordens de estudos: a *qualitativa* e a *quantitativa*. Os dados obtidos mostram que a concepção de «inclusão social» expressa um processo no qual os diferentes segmentos sociais marginalizados, participando e intervindo nas decisões tomadas pelo Estado, buscam em conjunto construir uma sociedade mais democrática, aspecto que permite considerar que os processos de inclusão não implicam na inserção passiva dos seres humanos numa realidade que já se encontra pronta e acabada, mas, sim, em movimentos e ações desenvolvidos por todas as pessoas na busca da transformação do contexto social em que se inserem. Já a concepção de «inclusão educacional» subjaz a compreensão da educação como um “passaporte para a vida” que garante a possibilidade das pessoas participarem da construção do desenvolvimento social; como uma estratégia para reduzir tanto as desigualdades sociais quanto as educacionais. Apesar dos elementos que de certo modo dificultam efetivar a inclusão na sociedade, e, em específico na escola, ao se pensar se há ou não a possibilidade da instituição escolar ser inclusiva numa sociedade extremamente concentradora de riquezas que, por consequência, produz o desemprego, a miséria e a exclusão, é possível afirmar que não se pode esperar que a escola consiga sozinha, alcançar esse objetivo.

Palavras-chave: Inclusão Social e Educacional. Formação de Professores. Unidade na Diversidade.

ABSTRACT

²⁴¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

²⁴² Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais da Educação do Instituto de Educação da Universidade do Minho – Braga-Portugal.

²⁴³ Doutoranda em Estudos Linguísticos pelo Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE-UNESP). Contato: mlsteixeira@terra.com.br



This study examined the concepts of social inclusion and educational gifts in national public policies for initial teacher training, implemented from 1988 to 2010, with the cut directed to the disabled person. The survey was developed based on the combination of two types of studies: a qualitative and quantitative. The data obtained show that the concept of 'social inclusion' expresses a process in which different social groups marginalized, participating and intervening in decisions made by the State, seeking together to build a more democratic society, an aspect which suggests that the processes of inclusion not imply the inclusion of passive human beings in a reality that is already finished and ready, but, yes, in movements and actions developed by all people in search of the transformation of the social context in which they operate. Since the conception of 'inclusive education' underlies the understanding of education as a "passport for life" which ensures the possibility of people participate in the construction of social development as a strategy to reduce social inequalities as both the educational. Despite the elements that somehow hinder effective inclusion in society, and in particular at school, when considering whether or not the possibility of the school being an inclusive society extremely concentrating wealth that consequently produces unemployment, poverty and exclusion, it is clear that one can not expect that the school alone can achieve this goal.

Keywords: Social and Educational Inclusion. Teacher Education. Unity in Diversity.



UM ESTUDO SOBRE INDISCIPLINA NA SALA DE AULA NO MUNICÍPIO DE BAURU

RESUMO

Este trabalho estudou a postura do professor em sala de aula no enfrentamento de conflitos e indisciplina e as diferentes concepções de indisciplina de acordo com diversos autores. A indisciplina está presente em todos os níveis de formação, porém, são poucos profissionais que sabem realmente lidar com ela. Na maioria dos cursos de graduação de Pedagogia ou de outras licenciaturas, os docentes lecionam como se as salas de aula fossem ideais, com alunos sentados e quietos, prestando atenção. Por isso a pesquisa foi feita com os professores graduados e atuantes no Ensino Fundamental, através de entrevista e foi analisado se a graduação contribuiu para lidar com casos de conflito e indisciplina em sala de aula e como eles lidam com os conflitos escolares em sala de aula.

Palavras-chave: Indisciplina. Professor. Diferentes percepções. Conflito.

ABSTRACT

This studied posture of the teacher in the classroom in addressing conflict and discipline and the different conceptions of indiscipline according to several authors. Indiscipline is present at all levels of education, however, are few professionals who know how to really deal with it. In most undergraduate courses in Education or other degrees, teachers teach as if the classrooms were ideal, with students sitting quietly and paying attention. So the search is made with the graduates and teachers working in elementary school, through interviews and will be analyzed to graduate contributed to handle cases of conflict and indiscipline in the classroom and how they deal with conflicts in school classroom .

Keywords: Indiscipline. Teacher. Different perceptions. Conflict.



PRODUÇÃO DE SENTIDO EM AVALIAÇÕES DE MÚLTIPLA ESCOLHA

Maria Luiza de Sousa Teixeira²⁴⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo é refletir sobre a formulação de questões de leitura em avaliações de múltipla escolha para medir a competência leitora de um falante de língua natural. A reflexão parte dos baixos resultados do desempenho em leitura atestados por diferentes sistemas de avaliação no Brasil, mas não recai apenas sobre a falta de habilidade leitora do aluno como causa dos baixos índices de aproveitamento.

Palavras-chave: Avaliação. Múltipla escolha. Leitura.

ABSTRACT:

The aim of this study is to reflect on the formulation of reading questions in multiple choice tests in order to measure the reading skills of a natural language speaker. The reflection arises from results of low reading performance attested by different evaluation systems in Brazil, but it lies not only in the student's lack of reading skill as a cause of the low attainment rates.

Keywords: Evaluation. Multiple choice. Reading.

²⁴⁴ Profa. Adj. Dep. Biologia Geral – CCB – UEL, Metodologia e Prática de Ensino, Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, silmara.sartoreto@uel.br



O ENSINO DE CIÊNCIAS NOS ANOS INICIAIS: investigação de processos formativos da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala e dos indicadores de alfabetização científica.

Mariana Vaitiekunas Pizarro
marianavpz@gmail.com

UNESP / Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência
Jair Lopes Junior

jlopesjr@fc.unesp.br

UNESP / Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência

Palavras-chave: Formação de professores. Avaliação em larga escala. Indicadores de Alfabetização Científica.

Introdução e Objetivos

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar algumas reflexões até o momento realizadas como parte integrante de uma pesquisa em andamento em nível de doutorado acerca da alfabetização científica nos anos iniciais, buscando compreender as necessidades formativas e as aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala que se tornam cada vez mais presentes na rotina do professor.

Ao iniciarmos essa reflexão acerca da formação de professores em ensino de ciências nos anos iniciais do ensino fundamental, não podemos perder de vista o aluno que pretendemos formar. Ao partirmos desta ideia, destacamos que a formação do professor para o trabalho com Ciências nesses anos deve levar em conta em que a formação desses alunos pode contribuir para a mudança social almejada (FRACALANZA, AMARAL e GOUVEIA, 1986).

Em termos de caracterizações gerais, cumpre destacar que o professor dos anos iniciais se destaca por apresentar, na sua trajetória de formação acadêmica inicial, a exposição à saberes disciplinares (TARDIF, 2012) não restritos às Ciências Naturais, mas relacionados também com outros componentes curriculares. Diante de tal diversidade, não se mostra incomum qualificar a formação profissional inicial dos docentes que atuam no ciclo inicial do Ensino Fundamental como superficial e de pouco conteúdo.

Em acréscimo, estudos internacionais (SMITH e NEALE, 1989; ZUZOVISKY, 1989; SUMMERS e KRUGER, 1994; SCHOON e BOONE, 1998; PARKER e HEYWOOD, 2000; APPLETON e KINDT, 1999 e 2002) destacam também algumas características apresentadas por professores primários acerca do ensino de Ciências como: as concepções alternativas e a eficiência do ensino em Ciências; o ensino de Ciências de professores iniciantes em escolas primárias que muitas vezes reflete suas experiências (bem sucedidas ou não) como alunos; a autoconfiança dos professores ao se reconhecerem como professores de Ciências; a importância das atividades práticas para os alunos



dessa faixa etária; a baixa carga-horária de Ciências para ser trabalhada diante das demais disciplinas; a indisponibilidade de recursos (como laboratórios, livros, por exemplo) para que o professor realize trabalhos específicos entre outros. Nesse sentido, a busca por alternativas em sua prática pedagógica e por propostas de formação continuada também deveriam fazer parte da rotina profissional do professor polivalente.

Os estudos acima citados demonstram que a pesquisa acerca das dificuldades e avanços dos professores dos anos iniciais em Ciências também são preocupações da academia e sinalizam o quanto essas experiências precisam ser discutidas, uma vez que o estudo das Ciências começa nesse período escolar mesmo que com carga horária aquém das necessidades de alunos e professores. Essa problemática também eleva nossas reflexões para uma segunda preocupação: o quanto os Sistemas de Avaliação em Larga Escala, enquanto ações de políticas públicas para avaliar a aprendizagem, estão inseridos nesse processo e de que maneira eles contribuem (se é que o fazem) para a formação do professor. A proposta de avaliar em larga escala, além de mapear os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo dos anos, também pretendia levantar as necessidades formativas dos professores e gerar ações em termos de políticas públicas de formação continuada para atender às lacunas encontradas na formação dos alunos, a partir da análise do desempenho destes nas provas realizadas. Contudo, evidencia-se consenso (BAUER, 2011; NETO, 2007; OLIVEIRA, 2011; PERALTA, 2012) em se admitir que nem sempre essas iniciativas surtiram efeito, pois *embora o discurso governamental difunda a imagem da avaliação como “parceira” nos trabalhos de planejamento da gestão administrativa e pedagógica, a forma que ela tem sido implementada a fixa como instrumento de regulação centralizadora.* (OLIVEIRA, 2011, p. 230). Partindo dessas reflexões e admitindo que o professor esteja imerso em um cotidiano que exige o reconhecimento das aprendizagens dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática através de Expectativas de Aprendizagem ou Matrizes de Referência oriundos desses sistemas de avaliação, pontuamos a relevância do estudo dos indicadores de alfabetização científica por parte dos professores dos anos iniciais uma vez que tal contato poderia assumir importantes funções formativas para desenvolvimento de aprendizagens profissionais relacionadas com a interpretação dos descritores para outras áreas curriculares que não somente Ciências. O trabalho educacional que parte do uso de indicadores de alfabetização científica como referência para o ensino de conteúdos conceituais em Ciências deve considerar uma prática pedagógica que aproxime os alunos e os conteúdos específicos à realidade científica. Para o início desse processo de alfabetização, é importante que, segundo Roberto e Carvalho (2008, p. 5) *os alunos travem conhecimento de artifícios legitimamente associados ao trabalho do cientista como, por exemplo, o levantamento e teste de hipóteses na tentativa de resolução de um problema qualquer sobre o mundo natural, o uso do raciocínio lógico como forma de articular suas ideias e explicações e linguagem em suas diversas modalidades*



(escrita, gráfica, oral e gestual) como requisito para a argumentação e justificativa de idéias sobre o mundo natural. Sasseron e Carvalho (2008; 2011) realizaram um histórico sobre do termo alfabetização científica e das diversas definições que este recebe. E ao apresentar as características deste debate, apontaram também a importância deste tema no ensino fundamental. As autoras também destacam a importância deste trabalho ser realizado especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental para permitir que “... os alunos trabalhem ativamente no processo de construção do conhecimento e debate de idéias que afligem sua realidade” (p. 336). Sobre isso, as autoras sugerem que desde o início, os alunos sejam levados à investigação científica em busca da resolução de problemas.

Nesse sentido, sugerem atenção específica aos denominados “indicadores de alfabetização científica” cuja principal função é revelar “... algumas destrezas que devem ser trabalhadas quando se deseja colocar a AC em processo de construção entre os alunos. Estes indicadores são algumas competências próprias das ciências e do fazer científico...” (p. 338). Destacam ainda que o olhar voltado para as séries iniciais permite ao pesquisador contar com “... a curiosidade, a perspicácia e a sagacidade próprias das crianças desta faixa etária como motores de propulsão para as diversas e diferentes formas de buscar resolver problemas e explicá-los aos demais” (p. 338).

Analisando os apontamentos até agora realizados, tanto em relação à formação do professor polivalente, quanto aos desafios impostos aos professores a partir do surgimento de sistemas de avaliação em larga escala bem como em relação à relevância do trabalho com indicadores de alfabetização científica, nos questionamos: quais são os elementos essenciais de uma situação de formação que priorize o desenvolvimento de processos formativos da carreira docente na Educação Básica para o ensino de Ciências nos anos iniciais (mais especificamente em relação à alfabetização científica) ou o atendimento dessas necessidades formativas?

Metodologia

Com caráter qualitativo, a pesquisa em desenvolvimento buscou oferecer ao professor um espaço de problematização de sua própria prática na tentativa de torná-la mais autônoma, pensada e planejada. Deste modo, acreditamos que criar espaços de diálogo na escola, ouvindo o professor e suas concepções acerca das políticas públicas nas quais ele está inserido e sob as quais giram as propostas de suas aulas em Ciências, poderemos conhecer com ele as nuances de sua prática, os efeitos gerados em sua turma de alunos e no próprio estudo das Ciências nos anos iniciais. Na tentativa de concretizar essas intenções, encontramos na Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas (2001; 2003) o fundamento teórico necessário para a criação de espaços de diálogo e autonomia dentro da escola. Levando em consideração que partimos do pressuposto de que o diálogo franco com professores oferece condições para a criação de espaços que favoreçam o desenvolvimento da autonomia



docente na escola, escolhemos a Teoria da Ação Comunicativa como modelo de interação (PERALTA, 2012). Desta forma, pretendemos que toda a Metodologia de coleta e análise de dados esteja diretamente vinculada a situações de diálogo, problematização e avaliação do processo em que possamos discutir as relações encontradas entre os indicadores de alfabetização científica e o sistema de avaliação em larga escala sob o qual (a quase) totalidade de escolas públicas estão envolvidas.

Nesse sentido, priorizamos elementos de discussão que subsidiem a interação com os professores, criando sessões de problematização a partir de sua própria prática. Acreditamos, para isso, seria necessário coletar dados em três grandes momentos: **1) Caracterização Pré-Intervenção; 2) Intervenção; 3) Caracterização Pós-Intervenção e Avaliação do Processo.**

1) Caracterização Pré-intervenção: tem por objetivo conhecer quem é o professor, sua trajetória, suas concepções bem como seu discurso sobre as políticas às quais está vinculado e suas influências no ensino de Ciências para os anos iniciais. Esta etapa prevê duas situações de diálogo com o professor e uma filmagem pré-intervenção que tem por objetivo filmar as aulas do próprio professor de modo que tenhamos elementos de discussão para a etapa seguinte.

2) Intervenção: tem por objetivo, através de argumentos da própria pesquisadora como integrante da problematização, oferecer ao professor a chance de refletir sobre sua própria prática através de trechos previamente selecionados das filmagens realizadas em sua aula. Neste momento, trabalhamos também com duas situações de diálogo aonde discutimos sobre os conceitos previamente apontados na caracterização 1 e 2 e em seguida, criando uma situação de problematização e argumentação diante dos trechos de vídeo selecionados.

3) Caracterização Pós-Intervenção e Avaliação do Processo: esta etapa prevê mais uma sessão de filmagem pós-intervenção que se caracteriza como uma tentativa de oferecer ao professor a chance de dialogar com autonomia sobre a produção de indicadores de aprendizagem gerados em diferentes instâncias, incluindo sua própria sala de aula. Pretendemos auxiliá-los na criação de procedimentos de análise de indicadores por se tratarem de uma demanda e necessidade formativa derivada das políticas públicas atuais.

Necessariamente, esta etapa também se caracteriza como uma avaliação do processo de coleta de dados e diálogo com os professores. Pretendemos realizar três momentos de diálogo (caracterizações pós-intervenção) para elencarmos juntos: 1) O que há de mais importante nos trechos selecionados no vídeo pós-intervenção; 2) Argumentações acerca dos conceitos já explorados em diálogos anteriores (como os indicadores de alfabetização científica, por exemplo); 3) Comparações entre o que os professores viram nos momentos de pré e pós intervenção (intervenção esta gerada pela pesquisadora como participante dos ciclos de diálogo).

Considerações finais



Os apontamentos realizados neste trabalho são parte integrante de uma pesquisa em andamento em nível de doutorado. Através do levantamento bibliográfico pudemos constatar que a preocupação com a formação do professor polivalente está diretamente relacionada não apenas com o processo de alfabetização em si ou com o trabalho em Matemática uma vez que áreas específicas do conhecimento como as Ciências também têm se preocupado em pesquisar melhores formas de contribuir para a formação docente. Desta forma, nossa pesquisa se inclina no sentido de oferecer ao professor a chance de se formar a partir da problematização de sua própria prática e das suas condições de trabalho.

Nossos primeiros dados em análise apontam para a necessidade de serem ampliados os espaços comunicativos no ambiente escolar que ofereçam ao professor oportunidades de se colocar diante das problemáticas vividas em sala de aula e também fora dela considerando ainda as políticas públicas vigentes e que transformam e modificam muitas vezes o foco de seu trabalho.



DISCURSO SOBRE GÊNERO, SEXUALIDADE E HOMOFOBIA NAS AULAS DE CIÊNCIAS E NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR GENERALISTA

Silmara Sartoreto de Oliveira²⁴⁵
Paula da Costa Van-Dali²⁴⁶
Nathaly Desirre Andreoli Chiari²⁴⁷

RESUMO

Os temas gênero, sexualidade, homofobia são considerados difíceis de serem abordados pelos professores no ambiente escolar. Porém são assuntos que devem ser mencionados aos alunos, pois faz parte do contexto no qual as escolas se colocam como o único local que oferece acesso a essas informações. Assim, este trabalho visa em um primeiro momento analisar como os conteúdos gênero, diversidade e homofobia são vistos pelos futuros professores do ensino fundamental das séries iniciais. Para tanto, foi proposta uma atividade a esses sujeitos através de trechos de novelas onde os alunos em formação, futuros professores, elaboraram um texto discursivo para assim definir alguns assuntos polêmicos sobre gênero na sociedade, que reflete diretamente na formação do indivíduo como educador e formador de opiniões. Concluímos que os futuros professores não têm conhecimento sobre o tema gênero, sexualidade e homofobia e confundem com assuntos semelhantes. Não conseguem relacionar o tema às diretrizes educacionais, não atendendo assim as diretrizes governamentais propostas. Enfatizam a importância sobre o tema na educação básica, porém não conseguem relacionar o tema no ensino de ciências para o ensino fundamental das séries iniciais, onde irão atuar na formação global de seus alunos.

Palavras-chave: Gênero. Ensino de Ciências. Formação de Professores.

ABSTRACT

The themes gender, sexuality, homophobia are considered difficult to be addressed by teachers in the school environment. But these are matters that should be referred to the students as part of the context in which the school

²⁴⁵ Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura - UEL, Bolsita PIBID, paulavandal@hotmail.com

²⁴⁶ Discente do Curso de Ciências Biológicas – Licenciatura - UEL, Bolsita PIBID, nathalyandreoli@hotmail.com

²⁴⁷ Aluna do programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT – UNESP – Câmpus de Presidente Prudente. Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Organização Escolar e Formação de Professores. Orientador: Prof. Dr. Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi. E-mail: tatiana.pinheiro.2@hotmail.com



stands as the only site that offers access to this information. Thus, this work aims at first to analyze how content gender, diversity and homophobia are seen by future elementary school teachers of the lower grades. Therefore, we proposed an activity to these subjects through excerpts from novels where students in training future teachers, produced a discursive text to just set some controversial issues about gender in society, which is directly reflected in the formation of the individual as an educator and trainer of opinions. We conclude that future teachers have no knowledge on the subject gender, sexuality and homophobia and confuse with similar issues. They can not relate the topic to education guidelines, thus not meeting government guidelines proposed. Emphasize the importance of the subject in basic education, but can not relate to the theme in science education for elementary school of the initial series, where they will act in the overall training of their students.

Keywords: Gender. Science Education. Teacher Education.



GRUPOS DE ESTUDOS FORMAIS E O LUGAR DOS PROFESSORES NA FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO

Clayton José BUDIN
Prof^a. Dr^a. Flávia Medeiros SARTI
claytonbariri@gmail.com
fmsarti@unesp.br

Programa de Pós-graduação em Educação - Unesp/Rio Claro-SP

Palavras-chave: Formação contínua de professores. Políticas educacionais. Mercado de formação docente.

Introdução e Objetivos

Nos últimos anos o campo da formação docente tem sido alvo de diversas pesquisas e, além disso, objeto de políticas educacionais que visam à melhoria na formação de professores, principalmente na formação continuada como forma de sanar uma formação inicial deficiente. Assim, um mercado tem se constituído em torno da formação docente, de modo que diversas instituições têm realizado múltiplas maneiras de formação.

Algo que nos inquieta nos modelos atuais de formação continuada de professores é o papel desempenhado pelos próprios professores no processo de formação ao longo da vida, e ainda, qual o sentido e o valor que o poder público tem dado a formação contínua de professores? Quais as políticas públicas educacionais, ou seja, quais os mecanismos e estratégias que os órgãos públicos desenvolvem para a formação continuada?

Este trabalho faz parte da discussão a respeito do mercado de formação docente. O objetivo é descrever e caracterizar o funcionamento de uma proposta de formação docente contínua em serviço que se apresenta como um modelo um tanto diferenciado das demais propostas de formação, onde os professores da educação básica exercem o papel de formadores de seus pares.

A análise da formação docente será pautada em políticas educacionais implementadas em um município do interior paulista, onde existe um programa de formação contínua de professores, diferenciado por vários aspectos: desde a remuneração para a formação, até o próprio professor-formador.

Essa proposta de análise faz parte de uma pesquisa de mestrado a respeito de formação contínua de professores em serviço, na qual tem se três eixos de análise: 1) o *mercado de formação docente*: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores; 2) movimento de *profissionalização dos professores*: um questionamento sobre a importância deste processo de constitucionalização da profissão docente; 3) o *lugar do professor no processo de profissionalização do magistério*: de modo a enfatizar a relevância dos saberes dos professores e identificar a sua identidade.



Este trabalho orientar-se-á por meio do eixo: 1) “o *mercado de formação docente*: a investigação sobre as tendências, modelos e dinâmicas na formação continuada de professores”. Essa proposta de pesquisa focaliza aspectos relativos ao um projeto mais amplo que analisa o funcionamento do mercado formativo dirigido aos professores (SOUZA e SARTI, 2011) que se encontra aportado, sobretudo, em trocas simbólicas que dinamicamente constituem o campo educacional (BOURDIEU, 2007).

Metodologia

Os procedimentos metodológicos de análises e reflexão se deram a partir da discussão de autores a respeito das tendências de propostas formativas presentes no mercado de formação docente. Além disso, a análise de documentos oficiais do município, bem como da leitura de trabalhos acadêmicos acerca da formação de professores.

A respeito da formação de professores no Brasil, Pontuschka (2009, p.89), destaca que esta é uma questão central da educação, e ela “[...] vem sendo objeto das atuais reformas educacionais e contemplada no âmbito dos debates acadêmicos e das entidades científicas e profissionais, impondo um aprofundamento da reflexão acerca da natureza e dos objetivos dos cursos de formação desses profissionais.” Ainda, segundo Pontuschka (2009), as novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional.

Nesta direção, o desenvolvimento de políticas públicas que enfoquem a formação do educador, seja ela inicial, contínua, ou ainda, fora dos espaços acadêmicos é urgente e fundamental. Enfatizamos também a importância de modelos de formação nos quais as propostas sejam de focalizar os professores-formadores de seus pares.

Essa proposta é destacada para que os professores de educação básica possam assumir uma posição de destaque na formação continuada, uma vez que eles têm ficado num segundo plano, sendo passivos no processo da formação continuada. Por isso, o estudo tem como referência os grupos de formação de uma rede municipal de ensino, no qual o foco são seus próprios professores como agentes formadores.

Uma série de políticas educacionais foi sendo desenvolvida na rede municipal de educação em um município do interior paulista, desde o ano de 1991, acerca de formação docente. De início, com a própria criação do Estatuto do Magistério, no qual continha em um dos seus artigos a valorização da formação continuada.

Durante o ano de 1996 (Diário Oficial do Município, nº 6575/96), houve a criação de um centro de formação - o Ceforma (Centro de Formação da Educação Municipal), que tinha como um de seus objetivos criar condições adequadas para a formação continuada dos profissionais da educação.



Tratava-se de uma iniciativa que buscava justificativa na valorização dos professores diretamente envolvidos no trabalho nas escolas da rede municipal de ensino. Nos anos decorrentes, houve a extinção do Ceforma, porém, a formação continuada ganhou força e outro espaço foi reservado para a formação, o CEFORTEPE – Centro de Formação de Tecnologia e Pesquisa, criado em 2008.

Os grupos de formação apresentam características de uma formação contínua em serviço. Os professores que estão atuando na sala de aula têm a possibilidade de se reunirem em grupos de estudos e formação, de cada componente curricular do Ensino Fundamental II (Geografia, História, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Inglês, Arte e Educação Física) em um espaço determinado para realizarem as trocas de experiência, o diálogo e discussões de temas referentes à Educação e aos seus respectivos componentes curriculares, concomitante ao trabalho na escola.

Segundo o documento da Secretaria Municipal de Educação, SME/FUMEC nº02/2012, os objetivos propostos referem-se à melhoria na capacitação dos professores, na possibilidade de trocas de experiências entre os mesmos, na possibilidade de discussões teóricas sobre a educação e sobre os conteúdos disciplinares. Os documentos a respeito do projeto enfatizam a importância da relação entre teoria e prática, entendida como via de considerar e valorizar os saberes dos professores e dos educandos para contribuir para o ensino/aprendizagem.

Cada um dos grupos de formação de professores tem como membros participantes um professor-formador, pertencente ao quadro efetivo de professores de rede municipal, e os demais professores de cada componente curricular que desejam compartilhar dos encontros de formação. Deste modo, são oito professores-formadores (um de cada componente curricular), que além do seu trabalho em sala de aula, também são remunerados para desempenhar o papel de formador. Os demais professores que desejam participar do grupo devem utilizar-se das HP's (horas-projeto) horas para a realização de tal atividade.

De acordo com o comunicado SME/FUMEC nº01/2013 os grupos de formação (GFs) funcionam em horários preestabelecidos e um dia da semana específico. A atividade é remunerada, e corresponde a cinco horas/aula semanais, sendo estas, quatro horas/aula em encontros coletivos presenciais e uma hora/aula à distância. Esta deve ser reservada para a realização de estudos, leituras, pesquisas, e elaboração de propostas de trabalho individual, a serem socializadas posteriormente nas reuniões e discussões do grupo.

Durante as reuniões semanais dos grupos, espera-se que se realizem reflexões e discussões acerca dos dilemas e das dificuldades da prática pedagógica e da problemática da educação, através da fala de cada professor, a troca de experiências, propondo ações de trabalho e atuação didático-pedagógica, com temas e conteúdos de aula, metodologias, trabalhos interdisciplinares, além de incentivar a discussão além do grupo, levando para o ambiente escolar de cada professor. Pois, devido a fase inicial da pesquisa, a



coletas de demais dados, entrevistas e o acompanhamento dos grupos ainda não foram realizados.

Nesta direção, enfatizamos o trabalho do professor-formador, de modo que essa proposta formativa distingue-se das propostas mais convencionais de formação continuada docente. Esses grupos de formação se mostram interessantes, à medida que um dos professores da rede de ensino é o coordenador das atividades e responsável pela formação de seus pares. Outro diferencial corresponde em que os professores de rede municipal, possuem tempos pedagógicos reservados para a formação continuada, podendo participar dos grupos. Além disso, são remunerados para tal atividade.

Discussão e considerações finais

Ao analisar as experiências de formação continuada a que os professores estão submetidos, Mendes (2002) observa diversos aspectos que pouco contribuem para a prática docente. Um deles se pauta nos programas de formação continuada que são elaborados “de cima para baixo”, desconsiderando os saberes dos professores na elaboração desses programas. Além de terem a pretensão de “[...] resolver, em prazo curto, problemas complexos da educação, como a repetência e a evasão (p.2)”; ou acreditar que adequações repentinas na formação continuada dos professores, irão provocar mudanças nas práticas educativas.

Outro aspecto destacado por Mendes (2002) é que prevalece uma concepção de cursos igualitários na formação continuada de professores, com palestras, seminários e cursos generalistas, sem considerar as especificidades e anseios de cada professor.

Nesta direção, Salles (2004), destaca que os modelos convencionais de formação continuada de professores baseiam-se no paradigma da racionalidade técnica, onde se vê o professor apenas como “aprendente”, sendo os cursos uma instrução teórica para a aplicação na prática. Além de que, os fatores e recursos de formação são externos à realidade do professor e de sua escola, e preocupam-se apenas em habilitar o professor para a aquisição de competências escolares para o seu serviço.

Almeida (2005) faz uma leitura sobre as múltiplas possibilidades de formação continuada de professores presentes hoje no mercado de formação, apresentando cinco ações de propostas formativas: A) A formação contínua realizada na escola; B) a realizada pela Universidade; C) no modelo de Educação à Distância. D) a desenvolvida por museus e centros culturais; E) realizada por ONGs, sindicatos ou outros organismos sociais. Ainda podemos acrescentar mais uma proposta, na qual sistemas privados de educação desenvolvem cursos de capacitação para os professores de escolas públicas. Em todos esses modelos encontra-se particularidades, que podem ser considerados avanços e empecilhos na formação continuada de professores, mas que ainda não correspondem a proposta de formação a qual nos propomos a destacar.



Refletindo, desta maneira, no campo da formação de professores, reconheceremos certo número de agentes que fazem este jogo da formação: o Estado; as Universidades; e empresas privadas. Segundo a lógica do mercado de formação, estes agentes detêm os meios e conhecimentos necessários para formar professores, ou capacitá-los, aperfeiçoá-los, treiná-los, reciclá-los, enfim, qualquer denominação para a formação inicial e continuada.

Desta maneira, pensamos para que de fato os programas de formação continuada de professores sejam eficientes deve-se haver a valorização dos saberes do professor. O reconhecimento da sua prática docente cotidiana, sua experiência em sala de aula, e a troca de conhecimentos intergeracionais entre os pares, ou seja, as trocas de experiências entre as diferentes gerações de professores que já estão a mais tempo na profissão com os professores iniciantes, são maneiras de valorizar os percursos formativos do professor. Além disso, a formação deve ser realizada de forma autônoma, e não com programas ditados de “cima para baixo”.

Dessa forma, o mercado de formação continuada de professores tem sido alvo de críticas contundentes. Segundo Nóvoa (2011), os programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, e pouco contribuído para o trabalho do professor. “É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracteriza o atual “mercado da formação” sempre alimentado por um sentimento de “desatualização” dos professores” (p.23). Ainda, segundo o autor, “a única saída possível é o investimento na construção de redes de trabalho coletivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.”

Por fim, no prosseguimento dessa pesquisa questiona-se: Em que medida essa proposta de formação é diferenciada das demais, oferecidas no mercado de formação docente? Qual papel de fato que o professor de educação básica deve assumir na formação de seus pares?



PROJETO RONDON: APLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO INICIAL EM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS

Carolina Borghi Mendes – Pós Graduação em Educação para Ciência,
UNESP - Bauru

mendescb@yahoo.com.br

Isabela Beraldo - Pós Graduação em Educação para Ciência, UNESP - Bauru

isabela_beraldo@hotmail.com

Daniele Cristina de Souza - Pós-graduação em Educação para a Ciência,
UNESP -Bauru

danicatbio@yahoo.com.br

Jandira J. L. B Talamoni - Pós Graduação em Educação para Ciência - UNESP
Bauru

talamoni@fc.unesp.br

Palavras-chave: Extensão. Formação Inicial. Projeto Rondon.

Introdução

O Projeto Rondon é uma iniciativa do Ministério da Defesa em parceria com diferentes Instituições de Ensino Superior que visa à integração social e o contato de discentes voluntários com a realidade de comunidades carentes. Esta integração se faz na busca de alternativas que contribuam com a formação cidadã do universitário e possibilitar o incentivo do bem estar da população buscando o desenvolvimento social.

O Projeto Rondon é caracterizado, por algumas universidades, como um projeto de extensão. Em suas origens, o projeto teve um caráter assistencialista, mas passou por reformulações a partir de 2005. Assim, adquiriu um caráter de formação de multiplicadores nas comunidades assistidas e propôs como principal objetivo a formação do universitário como cidadão, fomentando neste, o sentido de responsabilidade social, coletiva e em prol da cidadania.

Segundo Cabral (2012) a extensão universitária, como diálogo entre saberes, é entendida como um espaço plural, não podendo ser vista como um bloco único, já que suas concepções e práticas também não são. A mesma autora ainda destaca o pressuposto epistemológico e político-social, mostrando a relevância de entender a extensão universitária a partir do princípio do não desperdício das experiências, colocando-a em diálogo com as realidades do "mundo".

O eixo temático proposto pela equipe da UNESP/Bauru para a atuação dentro do Projeto Rondon no ano de 2012 foi Educação, Cultura, Direitos Humanos, Justiça e Saúde. O presente trabalho abordará as atividades desenvolvidas pertinentes à área de Ciências Biológicas, tanto em escolas,



diretamente com professores e gestores, como em programas sociais, tal como o desenvolvido com monitoras dos programas sociais PETI e PROJOVEM, além das oficinas aplicadas a área da saúde, com a população – crianças, adolescentes, adultos e idosos – e com os agentes de saúde.

Nessa perspectiva torna-se importante avaliarmos a significância da participação do graduando em licenciatura, futuro docente, no projeto apresentado – assim como em outros projetos de extensão - refletindo sobre a contribuição na sua formação profissional e pessoal – como cidadão. Isso porque, ao se deparar com outras realidades sociais, culturais e ambientais o graduando precisará desenvolver conhecimentos que o permita atuar como educador. Mello (2000) ressalta que os projetos pedagógicos que formam um professor tem que propiciar a experiência de aprendizagem dos futuros professores segundo alguns aspectos, dentre eles – a integração permanente entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional. Essa integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais.

O presente trabalho tem por objetivo relatar a experiência vivenciada durante o Projeto Rondon na formação inicial em Licenciatura em Ciências Biológicas, com o intuito de evidenciar a importância da participação do futuro docente em projetos de extensão.

Projeto Rondon: desenvolvimento da operação

O trabalho proposto pelo Projeto Rondon se inicia com o reconhecimento do município pelo professor coordenador responsável da Universidade envolvida, realizando um levantamento dos principais pontos que deveriam ser trabalhados durante a operação pelos graduandos. Os estudantes, por sua vez, ficam responsáveis por elaborar as intervenções que deveriam ser desenvolvidas com a população, bem como estabelecimento do cronograma das atividades. Na elaboração das oficinas está incluso a conquista de doações de materiais, patrocínios, referencial teórico, desenvolvimento de materiais que serão aplicados, e a estruturação das mesmas.

Diferentes foram as universidades, assim havia graduandos de diferentes áreas que participaram da operação, sendo que a troca de conhecimentos se iniciou desde o primeiro contato que se voltou para discussão do que seria desenvolvido no município.

A experiência aqui relatada envolve as atividades que foram desenvolvidas no município de Aguiarnópolis, Tocantins, primeiramente, por quatro monitoras dos programas sociais PETI e PROJOVEM. Englobam também oficinas com professores da educação básica da rede estadual, com adolescentes sobre Educação Sexual, com adultos e idosos sobre prevenção



de hipertensão e controle da glicemia, e com agentes de saúde sobre amamentação e a importância de informar as mães sobre os seus benefícios.

De forma geral, o método de desenvolver oficinas se mostra prudente para superar separação entre teoria e prática, perspectiva esta de grande importância nos projetos de extensão, sobretudo, no Projeto Rondon. Segundo Ferreira *et al* (2005), a metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias. Corroborando, Ander-Egg (2000) afirma que a oficina é um âmbito de reflexão e ação, podendo superar a separação que existe entre conhecimento e trabalho e entre educação e vida – e teoria e prática.

O trabalho proposto pela Projeto Rondon se inicia com o reconhecimento do município pelo professor coordenador responsável da Universidade envolvida, realizando um levantamento dos principais pontos que deverão ser trabalhados durante a operação pelos graduandos. Os estudantes, por sua vez, ficam responsáveis por elaborar as intervenções que deverão ser desenvolvidas com a população, bem como o cronograma das atividades. Na elaboração está incluso a conquista de doações de materiais, patrocínios, referencial teórico, desenvolvimento de materiais que serão aplicados nas oficinas, e a estruturação das mesmas. Como cada universidade possui graduandos de diferentes áreas que participarão da operação, a troca de conhecimentos se inicia desde o primeiro contato para discussão do que será desenvolvido no município.

No caso em particular em que estou relatando, as atividades foram desenvolvidas no município de Aguiarnópolis, Tocantins, com quatro monitoras dos programas sociais PETI e PROJÓVEM, além de oficina com professores da educação básica da rede estadual, com adolescentes sobre Educação Sexual, com adultos e idosos sobre prevenção de hipertensão e glicemia, e com agentes de saúde sobre amamentação e a importância de informar as mães sobre os benefícios da mesma.

De forma geral, o método de desenvolver oficinas se mostra prudente para superar separação entre teoria e prática, perspectiva esta de grande importância nos projetos de extensão, sobretudo, no Projeto Rondon. Segundo Ferreira *et al* (2005), a metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias. Corroborando, Ander-Egg (2000) afirma que a oficina é um âmbito de reflexão e ação, podendo superar a separação que existe entre conhecimento e trabalho e entre educação e vida – e teoria e prática.

Ressalto que apesar do presente relato evidenciar a experiência e contribuição na formação inicial em licenciatura em Ciências Biológicas, é importante destacar, como já relatado anteriormente, que cada operação do Projeto Rondon se estrutura através de um grupo de graduandos de diferentes áreas. Da mesma forma, as oficinas ministradas, mesmo direcionadas a grupos fechados – citados na metodologia – envolvem o contato com diferentes



peças, inclusive com formações acadêmicas – quando existentes – diversas. Dessa forma optou-se pelo trabalho através de oficinas, com enfoque interdisciplinar e investigativo, que visa intensificar o papel do aluno na construção dos próprios conhecimentos e contribuir também para a formação de professores (ZULIANI, 2009).

O processo grupal foi trabalhado na realização de todas as oficinas. Tanto com as monitoras dos programas sociais, quanto com os professores da rede básica e com os agentes de saúde. A relevância desse processo se dá para que todos possam, posteriormente, levar o mesmo processo para os alunos e para a população. Lane (1999) assinala um questionamento dos papéis sociais com o intuito de que o grupo adquira um caráter transformador, apontamento que corrobora com a ideia proposta pelo Projeto e que para o graduando participante se mostra completamente pertinente – eu diria até que é difícil encarar de outra forma. É preciso que o grupo institua condições para que os indivíduos notem que estão representando papéis e, desse modo, questionem-se sobre outros modos de se relacionarem que não seja pela representação desses papéis.

Dias (2009) afirma

A relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, quando bem articulados, conduz a mudanças significativas nos processos de ensino e de aprendizagem, fundamentando didática e pedagogicamente a formação profissional, e estudantes e professores constituem-se, efetivamente, em sujeitos do ato de aprender, de ensinar e de formar profissionais e cidadãos. A pesquisa e a extensão, em interação com o ensino, com a universidade e com a sociedade, possibilitam operacionalizar a relação entre teoria (p. 39).

Nessa concepção é que esse relato de experiência indaga as contribuições na formação inicial em licenciatura em Ciências Biológicas.

Ao levantar as problemáticas e as concepções que cada grupo possuía, foi possível indagar qual seriam as melhores formas de desenvolver as oficinas, visando contribuir com os mesmos em suas áreas de atuação – contribuição essa possível por envolver conceitos teóricos aprendidos na graduação – sempre considerando qual seria a melhor maneira de ministrá-las, ou seja, repensando a didática.

Considerando a formação em licenciatura, os questionamentos sobre ensino-aprendizagem se encontram presentes e totalmente pertinentes durante toda a operação no município. Ao trabalhar com as monitoras dos programas sociais, que atuavam diretamente como educadoras, e com os professores da rede básica e suas demandas, foi possível diagnosticar como o



conhecimento teórico das abrangentes áreas de Biologia, e principalmente, da área de educação foram importantes para que eu, assim como o grupo de graduandos, pudéssemos corresponder aos pontos levantados. Da mesma forma, as informações passadas pelos grupos, incluindo suas experiências pessoais, profissionais, visões e críticas políticas, dificuldades grupais, contribuíram para que eu, como futura docente, refletisse como as adversidades e a maneira como lidar com elas no ambiente escolar são reais e, apesar das diferenças sociais e culturais, geralmente muito semelhantes a encontradas na rede básica de outros estados, como o de São Paulo.

Da mesma maneira, aos realizar oficinas com os agentes de saúde em relação a importância da divulgação da amamentação, a conceituação teórica foi tão importante quanto a forma apropriada para desenvolver a oficina, de forma que o conhecimento fosse passado, não desconsiderando o conhecimento que os mesmos já possuíam sobre o tema, e respeitando a particularidade da comunidade, ou seja, não esquecendo a forma como os conceitos deveriam ser apresentados. Com os adolescentes, mais uma vez, a didática foi crucial. Trabalhar um tema tão polêmico, mal conversado principalmente nas instituições de ensino e na família, e considerar a questão da carência da comunidade local e a necessidade de contextualizar os futuros formadores de opinião e profissionais sobre a necessidade da prevenção perante as doenças sexualmente transmissíveis, e a reflexão da gravidez na adolescência – realidade esta muito presente no município - exigiu um esforço para não falhar quanto a didática adotada.

Na oficina com os idosos sobre prevenção da hipertensão e do controle da glicemia a maneira de se contextualizar o conhecimento científico adquirido na graduação sobre os temas também foi de extrema relevância. Se deparando com uma parcela da população que não possui conhecimentos técnicos sobre as doenças, não adianta apenas falar sobre prevenção; é necessário informá-los, antes de mais nada, como as mesmas podem interferir em suas vidas. Ou seja, novamente, a didática foi primordial.

Considerações finais

O Projeto Rondon, devido ao seu caráter emancipatório vigente atualmente, propicia o contato com outras culturas e realidades sociais, fortalecendo a importância do trabalho voluntário para a construção da cidadania do estudante, este é uma de suas principais contribuições. Possibilita a relação Universidade e Sociedade, e o desenvolvimento e integração dos conhecimentos docentes nesta prática social que viabiliza o cumprimento do papel social da Universidade.



O DEBATE SOBRE A FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES: contribuições do pensamento freireano

Tatiana Pinheiro De Assis²⁴⁸

RESUMO

O presente artigo é resultado de uma pesquisa bibliográfica sobre o tema Formação Contínua de Professores. O objetivo geral deste estudo consiste em promover reflexões e fomentar discussões referentes ao referido tema tendo como base as contribuições do pensamento e das ideias de Paulo Freire. Em concordância com o autor, parte-se do pressuposto que essa modalidade de formação pode se constituir em espaços privilegiados para transformações substanciais em torno da carreira do magistério e, por conseguinte, na educação escolar pública. Os objetivos específicos incidem em: expor as abordagens de Paulo Freire sobre a temática Formação Contínua de professores; expor as principais ideias de autores atuais que defendem o desenvolvimento de programas de Formação Contínua de Professores comparando-as com as ideias de Freire e, por fim, fazer levantamento de trabalhos publicados na última década (teses e dissertações) que abordam a temática aqui investigada. Optou-se pela abordagem de natureza qualitativa e os procedimentos metodológicos empregados se constituíram em: revisão bibliográfica, análise e interpretação das discussões, elaboração do relatório da pesquisa com os resultados possíveis.

Palavras-chave: Formação Contínua de Professores. Pensamento freireano. Transformação escolar.

ABSTRACT:

This article is the result of a literature search on the topic Continuous Teacher Training. The aim of this study is to promote reflection and encourage discussions relating to that theme based on the contributions of thought and ideas of Paulo Freire. In agreement with the author, starts from the assumption that this type of training may constitute privileged spaces for substantial changes around the career of teaching and therefore in the public school education. The specific objectives relate to: expose the approaches of Paulo Freire on the topic Continuous Training of teachers; expose the main ideas of authors argue that current development programs Continuing Education Teacher comparing them with the ideas of Freire and finally , slapping studies published in the last decade (theses and dissertations) that address the topic

²⁴⁸ Licencianda em Física. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Membro da equipe do Observatório Didático de Astronomia. UNESP/Bauru. e-mail: thais_mycr@hotmail.com



investigated here. We opted for a qualitative approach and methodological procedures employed were formed in: literature review, analysis and interpretation of the discussions, the report of the survey results possible.

Keywords: Service Teacher Training. Thinking Freire. Transformation school.



DESAFIOS CURRICULARES NA EDUCAÇÃO EM ASTRONOMIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: um levantamento bibliográfico

Thais Machado²⁴⁹
Rodolfo Langhi²⁵⁰

RESUMO

Visando investigar a produção bibliográfica nacional nos últimos cinco anos acerca da formação de professores de Física e Ciências quanto à sua autonomia docente e suas relações com o ensino formal e não formal da Astronomia, apresentamos um levantamento bibliográfico de artigos publicados em periódicos da área de qualis A e B, e nos anais de dois eventos principais da área: SNEF (Simpósio Nacional de Ensino de Física) e EPEF (Encontro de Pesquisa em Ensino de Física). Este levantamento teve o objetivo de analisar a fundamentação teórica utilizada nos artigos, a partir da utilização dos princípios da Análise de Conteúdo. Os principais resultados apontam para uma variedade significativa de autores na área de ensino de Astronomia, educação não formal e, principalmente, na formação de professores. A partir do uso das unidades de registro, segundo a análise de conteúdo, identificamos os autores sobre os quais as pesquisas mais se fundamentam. Por outro lado, um dos resultados preocupantes é a quantidade significativa de artigos publicados sem uma fundamentação teórica claramente identificada.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Astronomia. Autonomia docente.

ABSTRACT

Aiming to investigate the national bibliographic production in the last five years about teacher training in Physics and Science regarding his teaching autonomy and its formal and not formal relations of Astronomy teaching, we show a bibliographic collection of articles published in journals of qualis A and B, at the annals of two main events of the area: SNEF (National Symposium of Physics Teaching) and EPEF (Meeting of Research in Physics Teaching). This survey aimed to analyze the theoretical basis used in articles, from the use of the principles of Content Analysis. The main results point to a significant variety of authors in the area of teaching Astronomy, education not formal and, mainly, in the teacher training. Through the use of registry units, according to the content analysis, we identified the

²⁴⁹ Professor Assistente. Departamento de Física. Faculdade de Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências. Grupo de Pesquisa em Ensino de Ciências. UNESP/Bauru email: rlanghi@fc.unesp.br.

²⁵⁰ Universidade Federal de Viçosa; anaromel@gmail.com



authors on which the researches are more based on. On the other hand, one of the worrying results is the significant amount of published articles without a theoretical foundation clearly identified.

Keywords: Teachers formation. Astronomy education. Docent autonomy.



CONCEPÇÃO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO ENTRE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA DA CIDADE DE VIÇOSA- MINAS GERAIS

Ana Cecília Romano de Mello²⁵¹
Gínia Cezar Bontempo²⁵²

RESUMO

Este trabalho insere-se na área de formação de professores, mais especificamente a respeito do professor supervisor da escola campo do estágio supervisionado. Parte-se da premissa de que o professor supervisor, denominado de professor experiente cumpre um papel essencial na formação da identidade do futuro professor, ou seja, do estagiário. Sendo importante o investimento em estudos sobre esses professores que o valorizem como formador de professores, assim como ao ambiente escolar, também primordial nessa atividade de formação. Em vista disso, o presente estudo tem como objetivo averiguar a concepção de estágio supervisionado entre 11 professores do ensino básico supervisores do estágio supervisionado da Licenciatura em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Viçosa entre 2009 e 2012. Foi possível o levantamento de 31 unidades de registro por meio de Análise de Conteúdo das entrevistas semiestruturadas realizadas com professores de quatro escolas da cidade de Viçosa. Essas unidades de registro foram agrupadas em sete categorias, sendo que a categoria denominada Prévia obteve a maior frequência entre os entrevistados (54%). As categorias com maior frequência entre os professores indicam que a concepção de estágio vigente tem foco na aprendizagem individual do estagiário e não em uma atividade de reflexão mediada pelo professor experiente como a minoria das categorias levantadas indicam. Isso leva a considerar que os professores supervisores sujeitos desta pesquisa não se enxergam como conformadores de professores. Portanto, são necessárias mais ações que possibilitem sua valorização como tal para contribuir na formação dos futuros professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Estágio Supervisionado. Licenciatura em Ciências Biológicas

ABSTRACT

This work is in the area of teacher training, more specifically about the school teacher supervisor supervised field. It starts with the premise that the teacher supervisor, called seasoned plays an essential role in shaping the future of

²⁵¹ Universidade Federal de Viçosa; giniabt@ultimato.com.br

²⁵² UNICSUL - SP. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais. Docente titular de filosofia e sociologia do Colégio Agostiniano São José, em São Paulo-SP. Contato: scbortolim@yahoo.com



teacher identity, ie the trainee. As important investment in studies of these teachers that valorize as a teacher trainer, as well as the school environment, this activity also vital training. In view of this, the present study aims to investigate the design of supervised between 11 elementary school teachers supervisors supervised Degree in Biological Sciences from the Federal University of Viçosa between 2009 and 2012. Could a survey of 31 units of record through Content Analysis of semi-structured interviews conducted with teachers from four schools in Viçosa. These registration units were grouped into seven categories, with the category labeled Preview obtained the highest frequency among respondents (54%). The categories most frequently among teachers indicate that the current design stage focuses on individual learning of the intern, not a reflection activity mediated by experienced teacher as a minority indicate the categories raised. This leads to the conclusion that teachers supervisors subjects in this study did not see themselves as teachers with conforming. Therefore, further action is required to enable its recovery as such contribute to the training of future teachers.

Keywords: Teacher Education. Supervised. Degree in Biological Sciences.



O TRABALHO COLETIVO NA FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE

Jonas Bortolotti
Jonathan Galdi Rosa
Rafael de Barros Novaes
Dalva Maria Bianchini Bonotto
jonasbortolotti@msn.com galdi@hotmail.com rafael_anao@hotmail.com
vambb@rc.unesp.br

UNESP- Universidade Estadual "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Rio Claro- Instituto de Biociências- Departamento de Educação, PIBID/ CAPES

Palavras-Chave: Trabalho interdisciplinar. Formação inicial docente. Trabalho Coletivo.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Desde 1960, em muitos países, tem sido reconhecida a necessidade inegável de valorizar a formação do professor (Nóvoa, 1992). No Brasil a valorização se inicia com programas voltados para alunos, de capacitação de professores ou de auxílio à formação de professores (Mitrullis, 2004). No caso da formação de professores, esses programas muitas vezes fornecem experiências que proporcionam maturidade uma visão mais holística da realidade escolar que esses graduandos não alcançariam naturalmente com a grade curricular do curso regular que enfrentam.

Mais especificamente, nesse relato, nos referimos ao programa oferecido pela instituição CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior), denominado Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Esse programa surgiu em 2007 apenas para universidades federais e hoje se estendeu até universidades estaduais. O objetivo desse programa é otimizar a formação inicial de professores principalmente nos cursos de licenciatura, possibilitando aos licenciandos experimentarem experiências metodológicas, tecnológicas, interdisciplinares e práticas docentes inovadoras, buscando sempre a superação de problemas identificados no ensino. As experiências se dão de muitas formas, como conhecer melhor o ambiente escolar através de visitas, participação do processo de aprendizado/ensino, ou até mesmo reflexões sobre situações identificadas.

A Universidade Estadual Paulista ("Julio de Mesquita Filho" - UNESP) passou a participar desse programa em 2009, quando a unidade de Rio Claro enviou um subprojeto que incluía três licenciaturas (Biologia, Educação Física e Física) a ser reunido a outros de outras unidades, compondo um projeto único, multicampi. O referido subprojeto propõe uma parceria com três professores-supervisores que atuam na ETEC "Prof. Armando Bayeux", na EM "Marcelo Schmidt" e na EE "Barão de Piracicaba". Ele também reúne quatro professores-



orientadores que atuam nas três licenciaturas envolvidas e oito licenciandos por curso, totalizando vinte e quatro bolsistas no total.

Assim, há oito bolsistas, um professor-orientador e um professor-supervisor para cada licenciatura. A ligação dos bolsistas com os orientadores implicou em que os trabalhos realizados pelos licenciandos se aproximassem da linha de pesquisa do professor-orientador que tinham. Por esse e diversos outros motivos, dentre eles as dificuldades em termos de disponibilidade de horário comum entre os três grupos, inicialmente os trabalhos se desenvolveram separadamente entre eles, até o final de 2011, quando se tornou possível uma aproximação maior entre o subgrupo da Biologia e da Educação Física, que possibilitou iniciar um novo trabalho em conjunto. Isso levou a um trabalho em que se buscou integrar ambas as áreas de conhecimento, fundindo as experiências trazidas por eles no campo de metodologias, métodos e procedimentos didáticos.

É preciso apontar que isso, além de ocorrer paralelamente a um aumento do número de integrantes no grupo, essa experiência nos trouxe vários desafios a serem enfrentados, como lidar com opiniões diversas e dificuldades para se encontrar um horário de reunião em comum.

É sobre essa experiência coletiva com os colegas licenciandos de outro curso que trataremos nesse relato de experiência, buscando refletir sobre seu significado para nossa formação.

METODOLOGIA

Sempre no início de cada trabalho há o estudo da fundamentação teórica, a partir de textos apresentados pelo(s) professor(es)-orientador(es). Essa leitura ocorre de início individualmente por cada membro do subgrupo e depois há uma discussão sobre o material, trazendo para o coletivo as ideias e as impressões retiradas daquele texto.

A elaboração da prática começa coletivamente entre os bolsistas, que se envolvem com os procedimentos didáticos, as decisões envolvendo as datas e acertos devidos compromissos assumidos individualmente. A prática, então, é realizada sempre em grupo, visando a observação e possíveis correções futuras de atitudes ou posturas tomadas durante a aula.

No final há uma releitura do material teórico inicial para uma compreensão maior do vivido depois dos trabalhos realizados. O material é rediscutido e o trabalho se encerra com uma reflexão final sobre os acontecimentos, as aulas aplicadas, os planejamentos e também uma reflexão autocrítica que é compartilhada.

Esse trabalho em conjunto foi dividido durante os semestres de 2012. O primeiro teve o caráter de oficina com o nome “Corra Para Salvar a Floresta” e foi desenvolvido na escola EE “Barão de Piracicaba”. No segundo semestre o trabalho aconteceu nos horários regulares dos alunos com o nome de “O corpo, suas 5 portas e suas relações com o meio ambiente” na escola EM “Marcelo Schmidt”.



No nosso caso, o trabalho coletivo é inseparável da formação inicial do aluno-bolsista, seja na própria licenciatura onde a reflexão é exteriorizada para os companheiros de turma ou elaborada com o professor da determinada matéria, seja na formação complementar, no nosso caso, o PIBID. O programa nos proporciona esse espaço de discussão para criação de novas metodologias e procedimentos diferenciados para a aplicação dos trabalhos nas escolas; e também o espaço para a reflexão após a realização do trabalho e a coleta dos resultados esperados e inesperados, até mesmo a releitura do material teórico em que foi baseado o trabalho.

Como se nota pela descrição do nosso subprojeto, um dos nossos alicerces é o trabalho coletivo. Ele se coaduna com a perspectiva interacionista de aprendizagem, desenvolvida por autores como Vygotsky. Para este autor, existe a consciência interiorizada do ser e o meio físico. O meio físico consiste no meio ambiente e o corpo, que é um intermediário para as interações sociais. A percepção individual dessas interações resulta no aprendizado dos conceitos abstratos que compõe a consciência. Ou seja, o indivíduo precisa viver experiências para aprender o que elas significam e assim expandir a própria consciência. A construção da consciência só se dá por meio da interação com o outro dentro de um contexto histórico-social. (Smolka, 1993)

Outro teórico que destaca a importância do homem como um ser coletivo é Bakhtin. Como um linguista, ele trata da relação entre o significante e significado. Significado sendo a ideia abstrata que é representada pelo significante, que é a palavra, uma representação material. Por exemplo, quando uma criança vê pela primeira vez um lápis, ela não sabe o que o objeto é. A partir do momento que uma pessoa que já tem o conhecimento do que é um lápis e o nomeia para a criança, ela liga a ideia do lápis ao objeto e também à palavra. Portanto, um objeto só existe conscientemente quando há meios de nomeá-lo ou descrevê-lo. Esses significados compõe a consciência social que, expressa pelas palavras, delimitam o conhecimento de um meio histórico-social. O aprendizado se dá no momento que um indivíduo compartilha seus significados com outro, construindo uma percepção da realidade. (Smolka, 1993)

As opiniões dos autores contribuem para o estudo pedagógico ao destacarem o homem como um ser coletivo. (Sinder, 1997)

Então o coletivo é importante para a formação dos indivíduos, e mais ainda na formação de professores, pois estes formarão outros indivíduos.

Seguindo essa apresentação sobre a forma como se desenvolveram nossos trabalhos, outro aspecto a ser destacado se refere ao espaço para a reflexão. Consideramos que, Para a formação de um bom professor, é necessário que ele tenha uma prática reflexiva. (Schon, 1992)

Zeichner (1993) nos aponta, sobre o movimento reflexivo, que é um movimento internacional que foi desenvolvido no ensino e na formação de professores como uma reflexão, considerado uma reação contrária ao fato de professores serem vistos como técnicos que somente realizam o que lhes é



dito, rejeitando a educação imposta à professores, onde eles são passivos na educação.

“Portanto, ele implica no reconhecimento de que os professores são profissionais que devem desempenhar um papel activo na formulação tanto dos propósitos e objectivos do seu trabalho, como dos meios para os atingir; isto é, o reconhecimento de que o ensino precisa de voltar às mãos dos professores.”

Zeichner (1993) resume o trabalho de Dewey (1933) de ação reflexiva em três atitudes necessárias. A primeira sendo abertura de espírito, que se refere a ouvir mais de uma opinião e atender alternativas possíveis, podendo admitir a possibilidade de um erro. Professores que possuem o espírito aberto examinam constantemente as fundamentações lógicas que estão na base do que é considerado natural. Eles se questionam o tempo todo sobre o que fazem dentro da sala de aula.

A segunda atitude é a de responsabilidade, que significa assumir pelo menos três consequências do seu ensino. Consequências pessoais, no autoconhecimento dos alunos. Consequências acadêmicas, no intelecto dos alunos. Consequências políticas e sociais, os efeitos do seu ensino na vida dos alunos. A segunda atitude também diz que o professor deve refletir sobre essas consequências e muitas outras, esperadas e inesperadas. No fim, a pergunta de deve acontecer na mente do professor reflexivo é “Eu gosto dos resultados?” e não simplesmente se atingiu seus objetivos.

A última atitude é a sinceridade na sua auto-avaliação e autocrítica, assim como na sua postura de professor.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No nosso subprojeto é facilmente identificável a presença e a importância do coletivo, uma vez que os três subgrupos são formados por oito bolsistas que compartilham, das 32 horas de trabalho devido ao projeto, boa parte em reuniões presenciais. No caso de nosso subgrupo da biologia, essas reuniões são realizadas dependendo do trabalho que está sendo realizado no respectivo momento.

Durante o ano de 2012 acrescentou-se um desafio a todo esse processo: a inclusão dos licenciandos do subgrupo da Educação Física para a realização de um trabalho interdisciplinar. Isso duplicou o número de bolsistas, assim como ampliou a necessidade de novo referencial teórico. Pessoas que mal se conheciam, agora elaboravam um trabalho em conjunto, aumentando os atritos e as discordâncias, sendo que, em alguns momentos, que se instalava até um clima desconfortável. Ainda mais quando trabalhos coletivos dessa natureza misturam, além de opiniões diferentes, pontos de vista diferentes. Essas dificuldades, contudo, foram sendo superadas, e isso nos levou a pensar o quanto estamos desacostumados a trabalhos coletivos. Como diz Zeichner



(1993), a reflexão individualista gera fracassos individuais, dificultando ainda mais a aproximação de outros professores.

Por fim alerta sobre a ilusão da reflexão, onde um ponto é sempre esquecido no momento que é aplicado se tornando uma racionalidade técnica, transformando o professor somente em um técnico. Esse ponto trata da coletividade, de acordo com Zeichner (1993), que critica uma grande parte do movimento para o ensino reflexivo que enfatiza a reflexão individual de professores, pensando sozinhos sobre o seu trabalho;

“Uma grande parte do discurso sobre o ensino reflexivo faz pouco sentido, pois fala-se pouco da reflexão enquanto prática social, através da qual grupos de professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros.”

Ele ainda diagnostica o resultado da ação reflexiva individual;

“Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com os dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos.”

Consideramos que essa visão individualista surge da mentalidade capitalista que permeia todas as camadas sociais. Ela atinge especialmente os professores com grande impacto, pela necessidade do trabalho coletivo na formação e prática docente, que se encontra, assim, esvaziado. (Zeichner, 1993)

Através da experiência que vivenciamos foi possível o aperfeiçoamento dos bolsistas, professores-supervisores, professores-orientadores e outros participantes ou somente observadores que estiveram ou estão presentes no desenrolar desse do projeto. Tivemos a oportunidade de fazer parte de um trabalho coletivo, participar da criação dele, enquanto expandíamos nosso próprio trabalho. De vivenciar experiências que a grade comum da licenciatura não seria capaz de nos dar.

Dentro da realidade da formação inicial ou continuada do professor a falta dessas experiências, a nosso ver, significa uma profissionalização incompleta, o que pode implicar nas dificuldades de comunicação entre os professores já inseridos no sistema e no engessamento dos novos professores que ingressam, voltados a um trabalho mais isolado. Essa falta de diálogo, para nós, é um fator a mais que prejudica a qualidade do ensino.

A valorização dos professores é um aspecto indiscutível ao se pensar a construção da qualidade da educação. No entanto, consideramos que é preciso haver Investimento não só na formação do profissional, mas uma valorização, em que eles também ganhem um salário compatível com a responsabilidade que têm, implicando em que tenham uma posição social não rebaixada, não se vejam cotidianamente exaustos ou estressados com a situação profissional em



que vivem e não tenham a sensação de estarem enfrentando os desafios da sala de aula sozinhos.

Temos que entender que para o professor a coletividade significa:

- Conviver com pontos de vista diferentes que enriquecem o saber profissional, além de outros ganhos do viver em grupo;
- Realizar trabalhos em conjunto, planejando aulas melhores e facilitando o enfoque interdisciplinar;
- Com a maior abertura para modos de vida, ideias e opiniões diferentes, desenvolver uma compreensão maior da realidade dos alunos;
- Troca de experiências com professores mais experientes antecipando possíveis situações e desafios que podem ser encontrados dentro da sala de aula;
- Disposição para ouvir críticas construtivas e saber trabalhar com elas, buscando em conjunto soluções diferenciadas nas quais o professor não pensaria sozinho;
- Uma maior aproximação e aceitação com relação a novos professores, renovando o ambiente de trabalho criando uma ponte a mais com as informações e conhecimentos recentemente trabalhados na universidade;
- Amparo. Saber que ele, professor, não enfrenta os desafios sozinho, tornando a profissão menos estressante e aliviando a pressão da responsabilidade que cada um tem.

Sentimo-nos gratos pela oportunidade de participar do programa PIBID. As experiências que vivenciamos nos amadureceram e estão nos preparando para que nos tornemos educadores mais bem habilitados. Por isso finalizamos considerando que essa formação assim ampliada, deveria fazer parte da formação de todos. O PIBID pode e deve inspirar as licenciaturas no país.



DA FORMAÇÃO INICIAL À FORMAÇÃO CONTINUADA: relato de experiência a partir de um projeto de extensão

Isabela Beraldo

isabela.beraldo@hotmail.com

Carolina Mendes

mendescb@yahoo.com.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Bauru,
Faculdade de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação para
Ciência

Palavras-chave: formação inicial, projetos de extensão, oficinas pedagógicas

INTRODUÇÃO

A formação de professores, em geral, envolve duas etapas, sendo a primeira a formação inicial por meio de um graduação em licenciatura e uma segunda, a formação continuada, que se inicia com o ingresso na profissão e se estende durante todo o período profissional (BASTOS, 2009).

Não observamos nos cursos de licenciatura, neste caso em especial o curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da UNESP de Bauru, projetos que viabilizem um contato direto com o licenciando e o professor em exercício. Até mesmo durante os estágios supervisionados obrigatórios, há pouco ou nenhum contato entre essas duas personagens, que faz com que o licenciando seja muitas vezes rejeitado pela escola que o vê como um “avaliador externo” ou quando permite o estágio, este acontece sem nenhuma interação com o que o futuro professor está vivenciando na universidade.

Corroborando com essas ideias, Mello (2000) discute como as licenciaturas são ministradas em um contexto institucional distante da preocupação com a educação básica, o que não facilita a convivência com pessoas e instituições que conheçam a problemática desta última. A autora também enfatiza que parte dos professores formadores nos cursos de licenciatura, quando em instituições de qualidade, são mais preocupados com suas pesquisas e menos interessados na educação básica, que em alguns casos os professores ministram aulas reduzidas ao conhecimento pedagógico abstrato e esvaziado de conteúdo das “áreas duras” e que nas aulas de professores especialistas, o ensino dos conteúdos não tomam como referência a relevância para o ensino básico, impossibilitando que as situações de aprendizagem vividas pelo licenciando se articulem de forma a facilitar a transposição didática.

Mello (2000), ainda ressalta que os projetos pedagógicos que formam um professor tem que propiciar a experiência de aprendizagem dos futuros professores segundo alguns aspectos, dentre eles a autora cita



“A integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início do curso de graduação, em todas as disciplinas do currículo de formação profissional, inclusive naquelas tradicionalmente consideradas "alheias" à formação docente. Essa integração deve ser trabalhada como contextualização dos conhecimentos no mundo social e natural de modo a propiciar situações de aprendizagem significativa aos futuros professores, tanto nas áreas de conteúdo específico como nas áreas de fundamentos educacionais”. (MELLO, 2000)

Em geral, são poucas as possibilidades - sejam elas estágios supervisionados, projetos de extensão, etc - que o licenciando encontra de manter um contato direto com a escola pública e com os professores da rede, contato esse que propiciaria experiência entre teoria vista na universidade e prática docente.

O Projeto Rondon, que é uma iniciativa do Governo Federal, sendo coordenado pelo Ministério da Defesa em parceria com instituições de ensino superior, governos estaduais, prefeituras municipais e empresas socialmente responsáveis, contribuiu de forma significativa para a formação das autoras desse relato no que diz respeito ao trabalho docente. O projeto visa a integração social, o contato de discentes voluntários com a realidade de comunidades carentes na busca de alternativas, contribuindo para a formação do universitário como cidadão através da extensão e possibilitando ampliar o bem estar da população através da busca pelo desenvolvimento social. Anteriormente o projeto apresentava um caráter assistencialista mas passou por uma reformulação adquirindo um caráter de formação de multiplicadores nas comunidades assistidas e propôs como principal objetivo a formação do universitário como cidadão, desenvolvendo neste, o sentido de responsabilidade social, coletiva e em prol da cidadania.

A Operação Babaçu, denominação escolhida devido ao tipo vegetacional da região, foi realizada em 12 cidades com baixo índice de desenvolvimento humano, sendo 11 no estado do Maranhão e apenas uma no Tocantins, Aguiarnópolis, cidade sede da equipe da UNESP de Bauru. O eixo proposto para atuação da equipe junto à comunidade do município foi formado por Educação, Cultura, Direitos Humanos e Justiça e Saúde.

Acreditando no pressuposto de que atividades durante a formação inicial devam ser realizadas de forma a possibilitar que o graduando crie um elo entre a formação teórica e a prática, vinculando entre o que aprendido na universidade e as situações do cotidiano, e que interações entre professores do



ensino básico com o professor em formação seriam um facilitador para a formação pedagógica deste último, o presente trabalho tem como objetivo socializar experiências bem-sucedidas na elaboração e implementação de oficinas pedagógicas, através de um projeto de extensão, que permitam uma ligação entre professores em formação continuada e discentes da Licenciatura em Ciências Biológicas em formação inicial e analisar as possíveis contribuições dessa interação na formação inicial dos licenciandos.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada pode ser dividida em quatro diferentes etapas. Vale relembrar que as equipes são divididas em Conjunto A: Cultura, Direitos Humanos e Justiça, Educação e Saúde e Conjunto B: Comunicação, Meio Ambiente, Tecnologia e Produção e Trabalho, ficando a equipe da UNESP de Bauru responsável pelo eixo A, e as autoras desse trabalho mais focadas nas atividades na área de Educação. As atividades durante o projeto foram todas desenvolvidas por meio de oficinas, pois, assim como defende Nascimento (2007), “a metodologia de oficinas pedagógicas tem se constituído como estratégia que valoriza a construção de conhecimentos de forma participativa, questionadora e, sobretudo baseada na realidade de situações, fatos e histórias”

Em um primeiro momento o professor coordenador da equipe visita o município selecionado a fim levantar as principais necessidades e carências da população e possibilitar à equipe de discentes rondonistas a elaboração de um plano de atividades que seja adequado à demanda da comunidade. No segundo momento, já com as atividades preparadas, há a socialização na cidade-sede para fechamento dessas oficinas. Nessa etapa visitamos as escolas, conversamos com diretores e coordenadores das escolas e levantou-se que as principais deficiências a ser trabalhada nessa área é a formação continuada dos professores, estratégias de ensino e aprendizagem, educação inclusiva e motivação docente.

O terceiro momento foram as oficinas com os professores da escola. As atividades foram colocadas pelos dirigentes das escolas como oficinas para formação continuada, desenvolvidas em janeiro de 2012, no município de Aguiarnópolis, TO, juntamente com 56 professores da rede pública municipal e estadual, durante quatro dias, totalizando 32 horas de atividades.

A primeira etapa desse terceiro momento foi reservado para discussões sobre as dificuldades e limitações enfrentadas em sala de aula, problemas de aprendizagem e como lidar com alunos especiais e as razões da desmotivação sobre da profissão docente. Posteriormente foram trabalhadas bases teóricas sobre didática, educação inclusiva e alternativas de ensino para serem trabalhadas em sala de aula. Por último, foram realizados quatro exercícios de grupo (dinâmicas) que além de trabalhar a motivação dos participantes pudesse também fazer ligações entre a realidade desses e as nossas, trabalhando assim as relações interpessoais.



O quarto momento é a avaliação do nosso trabalho, discussão dos nossos erros e acertos, dificuldades encontradas tanto na elaboração quanto na execução e posterior confecção de um relatório que entregamos no final da operação. Nessa etapa, participam tanto as alunas que ministraram as oficinas, os outros rondonistas que auxiliaram na execução e o professor coordenador do projeto.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A participação em um projeto como o Rondon propicia o contato com outras realidades sociais e culturais, fortalecendo a importância do trabalho voluntário para construção do estudante cidadão. Além disso, por ter um caráter emancipatório e interdisciplinar o projeto fortalece a troca de aprendizado entre o público-alvo do projeto e o discente em formação.

No caso específico da oficina de formação continuada de professores, a participação levou-nos a algumas reflexões. A primeira é sobre os poucos momentos que temos, durante a graduação, para vincular a teoria vista em sala de aula, quer seja ela pedagógica, quer seja biológica, e a prática docente. Poucos são os momentos em que há a possibilidade efetiva de ter um trabalho coordenado e supervisionado em que possamos aplicar os conceitos vistos em situações concretas. Uma segunda reflexão, que tem suas raízes ainda na primeira, é a falta de preparo que temos para ingressar o mercado de trabalho no que diz respeito ao modo como faremos a transposição didática dos conteúdos, ao gerenciamento do tempo das aulas, dos recursos didáticos disponíveis e como utilizá-los de forma eficaz, além de formas de avaliação diferenciadas e contínuas. Claro que nesse ponto, assim como defende Bastos (2009), não acreditamos que "o curso de licenciatura deva entregar ao mercado de trabalho um professor pronto e acabado" e que somente a prática docente irá construir a competência sem levar em consideração toda a teoria que leva a reflexão sobre a atividade docente. O pressuposto que surge-nos a partir dessas indagações é que colocar o futuro professor e um professor em exercício em contato pode ser uma medida eficaz para que os estágios supervisionados - obrigatórios nas licenciaturas e que muitas vezes são feitos de forma ineficaz e que busca somente cumprir um cronograma – sejam um local de intensa troca de experiências que auxiliaria tanto na formação inicial dos licenciandos quanto na formação continuada dos professores da rede.

A participação no Rondon, que contou com diversas oficinas de formação continuada além da de professores (ex: agentes de saúde, trabalhadores rurais), possibilitou um crescimento no que diz respeito ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho docente das alunas envolvidas. Além disso, o trabalho realizado por graduandos de diferentes áreas (Biologia, Psicologia, Educação Física e Artes) possibilita grande troca de conhecimentos, desenvolvimento da interdisciplinaridade e crescimento pessoal. Segundo, Fior (2003), atividades realizadas fora do ambiente escolar contribuem de forma diferenciada para o processo de formação do universitário.



Como defende Bastos (2009), cabe as instituições de ensino superior, debater e estabelecer projetos claramente delineados de formação de professores e que estas instituições e o poder público, falham no que tange propiciar condições para uma formação inicial de qualidade.

Sugere-se o desenvolvimento e divulgação de mais projetos que propiciem o contato de discentes universitários com outras realidades sociais e culturais, e nesse caso em especial, o contato do licenciando com professores da escola básica, pois esses contatos fortalecem o estudante tanto no âmbito profissional quanto no pessoal.

“Não basta olhar o mapa do Brasil aberto sobre a mesa de trabalho ou pregado à parede de nossa casa. É necessário andar sobre ele para sentir de perto as angústias do povo, suas esperanças, seus dramas ou suas tragédias; sua história e sua fé no destino da nacionalidade”.

Equipe do Projeto Rondon da USP,
1979.



**AVALIAÇÃO DE UMA PROPOSTA FORMATIVA USANDO A
INVESTIGAÇÃO: um estudo com base nos discursos e atuação de um
grupo de licenciandos em química**

Ana Sílvia Carvalho Ribeiro Gomes

Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus
Bauru

Júlia Kataroff Ballerini

Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus
Bauru

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Programa de pós-graduação: Educação para a Ciência- UNESP- Campus
Bauru

RESUMO

É evidente a má qualidade no ensino nos dias atuais. Isto é decorrente dos cursos de formação de professores que não privilegiam a elaboração pessoal da profissionalidade docente. A abordagem investigativa surgiu como importante alternativa para tentar sanar esses problemas. Nesta metodologia o aluno tem a oportunidade da construção do próprio conhecimento, participando ativamente deste, apresentando propostas para solução de uma situação-problema. No ensino de química, esta abordagem pode ser feita principalmente através da experimentação, pois além de criar motivação nos alunos, auxilia na construção de conceitos químicos, relacionando-os ao cotidiano. O objetivo deste trabalho é verificar qual a concepção de ensino por investigação dos alunos do último ano do curso de licenciatura em Química, que participavam do projeto de extensão universitária "Inclusão Científica e Universitária de alunos da rede pública: Ensino e Aprendizagem de Química focado na investigação e na prática", investigando como essas concepções se refletem na prática. Os dados foram coletados através de entrevista, observação e gravação em vídeo. Através dos dados obtidos foi possível analisar como os alunos aplicaram a metodologia investigativa. O principal problema apresentado reside no fato de os licenciandos possuírem embasamento teórico e pouco domínio da prática, não conseguindo interligarem teoria pedagógica a prática docente. Além do que, não reconhecem onde se encontram suas próprias dificuldades pedagógicas e didáticas, portanto não conseguem implementar atividades fielmente investigativas.

Palavras-chave: Formação de professores. Ensino de Química. Metodologia Investigativa.

ABSTRACT

Clearly is the poor quality in education today. This is a result of training courses for teachers who do not favor the development of professional teaching



staff. The investigative approach has emerged as an important alternative to try to remedy these problems. In this methodology the student has the opportunity of building the knowledge itself, actively participating in this, with proposals for solving a problem situation. In teaching chemistry, this approach can be done mainly through experimentation, as well as creating motivation in students, helps in the construction of chemical concepts, relating them to everyday life. The objective is to verify the design of teaching by research students' final year of degree course in Chemistry, who participated in the extension project "Inclusion University of Science and Public School Students: Teaching and Learning Chemistry focuses on research and practice, "examining how these concepts are reflected in practice. Data were collected through interviews, observation and video recording. Through the data obtained it was possible to analyze how students applied the research methodology. The main problem lies in the fact presented the theoretical and licensing have little knowledge of the practice, failing to interconnect educational theory to teaching practice. Besides, do not recognize where their own difficulties and didactic teaching, therefore can't faithfully implement investigative activities.

Keywords: Teacher training; Theacher of Chemistry; Investigative Methodology.



POLÍTICA EDUCACIONAL: da legislação à prática docente

Sérgio da Costa Bortolim²⁵³

RESUMO

O presente artigo visa destacar as diretrizes apontadas por legislações diversas que tomam a educação como elemento norteador do processo formativo do indivíduo em sociedade. Identifica e relaciona as pertinências legislativas no incentivo à prática cidadã no espaço escolar, mediada pelos desafios profissionais dos docentes e instigada a toda comunidade educativa.

Palavras-chave: Legislação. Formação Docente. Cidadania.

ABSTRACT

This article aims to highlight the guidelines outlined by various laws that take education as a guiding element of the formative process of the individual in society. Identifies and lists the pertinence legislative practice in encouraging citizen at school, mediated by professional challenges for teachers and instigated the entire educational community.

Keywords: Legislation. Teacher Training. Citizenship.

²⁵³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, UNESP, Rio Claro. Licenciada em Matemática, UNIOESTE, Cascavel. Contato: francieleoliveira@gmail.com.



SISTEMA REPRODUTOR, DOENÇAS SEXUALMENTE TRANSMISSÍVEIS E MÉTODOS CONTRACEPTIVOS ABORDADOS NO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM BIOLOGIA

Alessandra dos Santos Olmedo¹
Michelli Cristine Nunes Facholli Bendassolli¹
Fernanda Cassari de Oliveira Silva²
JOSIANE GRAZIELE COSTA²

RESUMO

Este relatório foi produzido como parte das atividades do Estágio Curricular Supervisionado em Biologia, realizado no 1º ano do Ensino Médio, período matutino em uma Escola Estadual do município de Ivinhema, Mato Grosso do Sul, no ano de 2009. O debate do tema sexualidade é desafiador, pois os estagiários adentram os portões da escola em sua maioria com pouca ou nenhuma experiência, sendo o Estágio uma das poucas oportunidades de prática durante o decorrer do curso. O tema sistema reprodutor trabalhado com adolescentes gera muitas dúvidas e curiosidades, e foi escolhido durante uma conversa com a professora de biologia da turma. Durante a intervenção e as discussões em sala, pode-se perceber, nos questionamentos e comentários dos alunos, que os mesmos apresentavam pouca ou quase nenhum tipo de informação, sendo a maioria incorreta, principalmente em relação às doenças sexualmente transmissíveis.

Palavras-chave: Sistema Reprodutor. DST's. Ensino Médio.

ABSTRACT

This report was produced as part of the activities of Supervised Internship in Biology, performed in the 1st year of high school, the morning, in a state school in the city of Ivinhema, Mato Grosso do Sul, in 2009. The theme of "sexuality" debated is challenging because, the for trainees entering the school gates mostly with little or no experience, Stage being one of the few opportunities to practice during elapse of course. The theme worked with adolescent reproductive system generates many questions and curiosities, and was chosen during a conversation with a professor of biology class. During the intervention and classroom discussions can seen, in the questions and comments from students that they had little or almost no information, and most incorrect, especially regarding sexually transmitted diseases.

Keywords: Reproductive System. Sexually transmitted diseases. high school.



EDUCADORAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NUM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇA E A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE

Nilza Coqueiro Pires de Sousa²
Dagmar Hunger^{1,2}

¹Departamento de Educação Física – Unesp - Bauru

^{1,2} Unesp - Programa de Pós-graduação em Ciências da Motricidade
Rio Claro/SP Contato: nilzacpsousa@yahoo.com.br

Palavras-Chave: Formação Continuada. Dança. Educação Infantil.

Introdução

O Ministério da Educação criou em 1998 o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), com o propósito de auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças (BRASIL, 1998)”. Esse documento ressalta a necessidade das crianças experimentarem diferentes linguagens para que interajam com e atuem sobre o mundo. No eixo movimento, considerado como uma das linguagens, o documento divide o conteúdo em expressividade (gestos, posturas e ritmos), equilíbrio e coordenação (habilidades motores, capacidades físicas e jogos motores).

Sgarbi (2009) descreve que professoras reconhecem que o desenvolvimento dessas práticas que incentivam a linguagem da dança são elementos essenciais para qualificarem sua prática pedagógica. No entanto, sabem que proporcionam poucas oportunidades para as crianças recorrerem a esta linguagem durante as aulas, devido às suas próprias limitações.

Corroborando com os apontamentos acima, Marques (2012) enfatiza que o papel maior da escola é o de integrar o conhecimento do fazer dança, ao pensá-la na vida em sociedade. Para que isso ocorra, a autora ressalta que é imprescindível que nos preocupemos, atualmente, com a formação e a educação continuada de nossos professores nesta área específica do conhecimento, para que as atividades de dança nas escolas não sejam meras repetições das danças encontradas na mídia ou dos repertórios já conhecidos de nossa tradição (as “danças de passo”).

A dança nas escolas – e, portanto, em sociedade –, necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes de seu papel no que se refere a dialogar e oferecer a alunos e alunas das redes de ensino o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. A dança nas escolas necessita de propostas intencionais, sistematizadas e amplas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção da cidadania (MARQUES, 2012).

O ensino da Dança na educação infantil ainda esbarra em inúmeras dificuldades, que vão desde os elementos estruturais da instituição escolar até



a formação inicial e continuada dos docentes. Considerando este quadro, vimos desenvolvendo Programa de Educação Permanente, para Professoras da Rede Municipal de Ensino da cidade de Bauru, na área de Educação Física, desde o 2º semestre de 2009. Na continuidade, iniciamos no ano de 2012, um projeto com o objetivo de planejar o ensino da Dança escolar numa prática educativa reflexiva, por intermédio da pesquisa-ação.

Assim, no presente artigo é abordada a avaliação do Programa e, especialmente, evidenciado o processo de reconstrução de uma nova prática pedagógica no que diz respeito ao ensino da dança na infância.

Programa de formação continuada em Dança

A formação do professor percorre toda a sua vida profissional, sendo considerada como algo inacabada e processual. O processo de aprender a ensinar começa antes mesmo dos alunos ingressarem na graduação como aponta Tardif (2002). Para Pimenta (2000), do curso de formação inicial espera-se que de fato forme o professor, ou que colabore com a sua formação e para o exercício da atividade docente, já que professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas. Mas é preciso que o professor se atualize permanentemente, diz Demo (2004, p. 121), porque “se o conhecimento, de um lado, é aquilo que a tudo inova, do outro lado da mesma moeda é aquilo que a tudo envelhece”. Mais do que outros profissionais, o professor envelhece rápido, pois lida diretamente com a fonte principal da inovação, que é o conhecimento.

Para Demo (2002) é fundamental que o profissional da educação se mantenha bem formado, ou seja, além de ter passado por uma boa formação inicial deve alimentar de modo contínuo a sua formação. Assim, da mesma forma que as questões colocadas no contexto da formação inicial, a formação continuada vem se revelando como uma dimensão bastante importante da vida profissional dos docentes.

No que tange aos estudos voltados para a formação continuada em Dança, constatamos na literatura algumas pesquisas destinadas aos professores de Arte, Educação Física e Pedagogia. Até o presente momento encontramos a tese de Ostetto (2005) voltada para educadoras que discutiu, analisou e buscou compreender as dimensões da formação de professores a partir da experiência com as *danças circulares sagradas* e as dissertações de Gaspari (2005) que elaborou uma proposta de intervenção na formação continuada e na atuação com professores de Educação Física escolar direcionada ao conteúdo Dança na escola e Sgarbi (2009) que ofereceu aos professores de educação infantil, um curso de formação continuada em contexto, sobre a linguagem da dança, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a Dança no ambiente escolar.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa (ANDRÉ, 1995) e pautada na metodologia da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2007),



porque se constitui numa prática em que o processo teórico-metodológico baseia-se em atividades pedagógicas, envolvendo ações presenciais fundamentadas no movimento ação-reflexão-ação, isto é, na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão teórica visando uma nova prática reelaborada (THIOLLENT, 2007). Baseada na metodologia qualitativa, os dados da pesquisa foram analisados com a finalidade de refletir sobre a prática pedagógica das professoras envolvidas em um programa de formação continuada.

Franco (2005) propõe que o trabalho com pesquisa-ação tenha uma fase preliminar que será constituída pelo trabalho de inserção do pesquisador no grupo, de autoconhecimento do grupo em relação às suas expectativas, possibilidades e aos seus bloqueios. Dessa maneira, optou-se por realizar o estudo com o grupo de educadoras da educação infantil, pelo fato de demonstrarem interesse no conteúdo dança, sendo uma reivindicação solicitada por elas em outras instâncias do programa de educação continuada.

O referencial teórico do programa de formação continuada em *Dança* está pautado pela Dança Educativa proposta por Rudolf Laban (1978, 1990), sugerido em documentos oficiais e por estudiosos das áreas de Educação Física e de Arte, que visa a transformação dos professores na prática docente, contribuindo para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos, criativos e expressivos, atores e construtores de suas próprias realidades, para que possam compreender e lutar por seus direitos enquanto cidadãos (LIMA & FIAMONCINI, 2004).

A Dança Educativa preconizada neste trabalho desenvolve-se por intermédio das suas características e seus elementos constitutivos como linguagem artística universal, da essência da dança, por isso, não estamos falando de uma dança específica. Contudo, sendo a Dança um dos conteúdos a serem explorados na educação infantil, deve-se construir coletivamente um caminho para realizar a discussão dessa manifestação corporal e artística no ambiente escolar infantil. Dessa maneira, o programa foi construído ao longo dos encontros de acordo com as necessidades elencadas pelos participantes num processo dialético entre ação, reflexão e ação.

Campo de ação

A pesquisa e a intervenção foram promovidas por uma instituição universitária em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo, com participação de doze (12) professoras do Ensino Infantil, na sua maioria sem formação específica em Educação Física. A realização dos encontros aconteceu no 2º segundo semestre/2012, entre os meses de agosto a novembro, às quartas-feiras, no período das 19h às 22h, totalizando nove (09) encontros, perfazendo um total de 27 horas/aula no decorrer do ano.

A intervenção constitui-se na elaboração de um plano de ação em práticas educativas na área de Educação Física, com os conteúdos da Dança na infância. Mediante um roteiro elaborado, foram desenvolvidas e aplicadas atividades de conscientização corporal (sensações, percepções, postura e



estrutura do corpo); introdução a Dança Educativa de Laban (fatores do movimento: espaço, tempo, peso e fluência); cantigas de roda; atividades de improvisação; pequenas sequências coreográficas para estimular a criatividade e a imaginação e ainda, apreciação estética da linguagem da dança a partir dos fatores do movimento propostos por Laban (1978).

Identificação, Resultados e Discussão

O grupo de educadoras tem entre 20 e 50 anos. Sendo que, a maioria encontra-se na faixa etária de 46 a 50 anos. Em relação à formação acadêmica, encontramos o maior número de professoras com habilitação em Pedagogia (04) e Magistério (02). Observamos que as demais participantes cursaram Psicologia (01), Letras em Espanhol (01), Ciências Biológicas (01), Desenho Industrial (01) e Educação Física (01). Constatou-se que o ano de conclusão compreende entre 1988 a 2010, sendo que a maioria conclui o curso entre os anos de 1991 a 1995.

Verificamos que o maior tempo de docência das professoras é 27 anos e o menor é 01 ano. A maioria está entre 21 a 25 anos de atuação no ensino. As educadoras atuam na educação básica (Maternal I, Jardim I e II, Pré-escola, Infantil e Educação Especial). Quanto à formação continuada, dez participantes mencionaram que participaram de especializações. Dentre eles estão Educação Infantil (02); Docência (01); Pré-escola (01); Educação Especial (01) e Pós-autismo (01), no período compreendido entre 2008 a 2012.

As educadoras (09) manifestaram que: “através dos encontros foi possível ampliar os conhecimentos e pode conhecer bastante coisas novas que mudaram sua prática.” (A.C); “fez avaliar a prática e despertar o interesse para novas atividades.” (S. R.); “aprendeu muito e melhorou a sua prática profissional.” (L. K.); “aproveitou muito e está utilizando o que aprendeu nas suas aulas.” (R. R.) e ainda, “que aprendeu muitas atividades diferentes que pode ser aplicada nas diferentes turmas tanto na Educação infantil quanto no Ensino Fundamental.” (G. G.).

Esses resultados nos mostram que a formação continuada pode proporcionar um levantamento das necessidades dos professores, problematizando-as com uma postura crítica sobre seu próprio trabalho (SGARBI, 2009). Esta prática segundo Marin (1995) auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. No caso de professores de Educação Infantil de acordo com Sgarbi (2009), que tem uma formação polivalente, ou seja, sem uma especificidade disciplinar, o trabalho pedagógico precisa garantir a interligação dos conteúdos e dos temas trabalhados na escola como um todo. Esse trabalho torna-se concreto quando há continuidade e quando planejado e construído em equipe. Assim, para que a formação seja significativa e útil, precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor.



Quanto à auto-avaliação ou aprendizado das participantes a respeito da Dança Educativa de Rudolf Laban, três (03) educadoras disseram que “é uma teoria que ajuda e facilita muito, principalmente para os iniciantes na dança e mesmo quem não pratica.”; duas (02) responderam que “aprenderam muito, além de observar mais e fazer com que seus alunos possam avançar nos movimentos.”; uma (01) relatou que “está aprendendo.”; uma (01) disse que “teve contato com conhecimentos novos.”; uma (01) mencionou que “em relação à teoria, ela é aplicável na prática.” e uma (01) enfatizou que “é inovador, pois nunca havia conhecido esta “teoria” e tema. Despertou curiosidade e gerou confiança no assunto.”

Laban (1990) considera o movimento como elemento de toda comunicação humana em que o corpo tem papel decisivo. Por isso, ressalta que o entendimento dessa teoria permite a pessoa praticante ter consciência de suas ações, experienciando cada um de seus fatores. Por meio dos movimentos do nosso corpo aprendemos a nos relacionar com o mundo exterior, criando nossa própria linguagem e aprendendo a organizá-la ao entrar em contato com outros sujeitos em diferentes contextos comunicativos.

De acordo com Godoy (2012) o método Laban pode ser uma boa estratégia de experimentação pelas crianças do movimento corporal relacionado à expressividade. A autora acredita que o contato com essa teoria pode contribuir para a formação do professor, na medida em que instrumentaliza esse profissional a atuar no processo educativo com o universo simbólico e cultural, além de favorecer o reconhecimento do corpo e de suas possibilidades de movimento, garantindo a autonomia motora das ações corporais das crianças.

No tocante a contribuição para a formação e atuação profissional das educadoras após a participação do programa de formação continuada em Dança, seis (06) participantes acreditam que estas experiências dançantes desenvolvidas nos encontros lhe trouxeram alguma contribuição tanto a nível pessoal quanto para sua formação e atuação profissional, sendo que uma (01) ressaltou que “contribui muito, pois tem outro olhar para trabalhar dança e movimentos.” e, outra mencionou que “essa contribuição foi tanto pessoal como profissional e que acrescentou a sua prática pedagógica.” Uma (01) respondeu que “contribui muito nos dois âmbitos.”; uma (01) disse que “com certeza tanto para a vida profissional como particular.”; uma (01) relatou “claro, pois mostra a necessidade de explorar e conhecer o próprio corpo, além da sensação de bem estar que provoca.”

Esses relatos estão em concordância com os depoimentos das professoras participantes da pesquisa de Sgarbi (2009) quando relataram que cresceram durante o período do curso de formação continuada, umas mais outras menos, porém todas puderam, por meio do reencontro com si, rever, ressignificar e reconsiderar seu próprio pensar sobre o corpo, o movimento e a Dança. Segundo Silva (2002), a função social do processo de formação continuada no campo educacional é a ressignificação da prática pedagógica docente, ou seja, transformar as concepções prévias dos professores em



formação acerca dos diferentes aspectos do fenômeno educativo. Nesta mesma direção, os trabalhos de investigação que se referem à aprendizagem dos professores associam aprendizagem à mudança da prática educativa (GARCÍA, 1999).

Quando questionado se as participantes estão conseguindo desenvolver com seus alunos os conteúdos vivenciados no programa, seis (06) educadoras responderam positivamente, algumas delas justificaram: “vejo que não poderei deixar de realizá-los.” (L.K.); “estou utilizando muito do que aprendi.” (R.R.); “ótimo para o professor e muito prazeroso para alunos. É visível a diferença!” (S.R.); “trabalho bastante com músicas de diversos gêneros usando todos os planos, extensão.” (A.C.). Contudo, uma (01) respondeu que “desenvolvem alguns conteúdos, pois seus alunos são muito pequenos.”; uma (01) relatou que “mais ou menos.” e uma (01) argumentou que “no espaço que trabalha não conseguem desenvolver a área do movimento, infelizmente.”

Esses relatos evidenciam que as educadoras estão tentando ministrar os conteúdos vivenciados durante os encontros, o que proporciona outras possibilidades de vivenciar a dança na educação infantil. Nesse sentido, Laban (1978) buscou no movimento e na Dança, primeiramente outra maneira do indivíduo se relacionar com seu próprio corpo; um corpo expressivo, um corpo prazeroso; e, a partir dessa relação, trabalhou com o que era visualmente compartilhado. Ele considera o método eficaz para profissionais de diferentes áreas ligadas à expressão do corpo e frisou enfaticamente a importância da conscientização das influências recíprocas e simultâneas entre ação e os processos intelectuais e emocionais, deixando claro que quando empregava a palavra corpo ou corporal, estava querendo significar todos os aspectos do corpo.

Considerações finais

O programa de formação continuada em Dança possibilitou um novo olhar das participantes para o ensino da dança na educação infantil. Podemos evidenciar que a “Dança Educativa” proposta nesse programa de formação continuada buscou ampliar o repertório motor trazendo, da experiência de cada um, novos arranjos, caminhos e possibilidades para dançar (LABAN 1978).

Para Laban (1978), conhecer o uso de energia, de peso, das possibilidades do fluxo do movimento no espaço, entre outros, era como adquirir outro tipo de “habilidade”, que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um. Entretanto, foram poucos encontros para aprofundar todos os elementos da Dança Educativa (LABAN, 1978). Por isso, o programa estende-se durante todo o ano de 2013 com a presença de educadores da educação infantil e fundamental, bem como, de especialistas das áreas de Arte e Educação Física. Pois, sabemos que se trata de um processo permanente de reconstrução do ensino escolar da dança.



**PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL DO ESTADO DO
PARANÁ (PDE/PR): formação continuada e produção do conhecimento na
educação física escolar no período de 2007 e 2008**

Tania Regina Bonfim

trbonfim@hotmail.com

Deiva Mara Delfini Batista

dmdbribeiro@uem.br

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

aaboliveira@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL

Paraná

Palavras-chave: Formação Continuada. Programa de Desenvolvimento Educacional/PR. Diretrizes Curriculares da Educação Básica/PR.

Introdução e Objetivo

Nacional e internacionalmente, a temática sobre a educação tem sido foco de estudos e debates, como apontam organismos internacionais, tais como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas (ONU) e Conferência Mundial sobre Educação para Todos que, dentre outros, têm atrelado a educação ao desenvolvimento social, político e econômico de uma nação.

À par de todas as críticas que pesquisas e documentos suscitam pela linguagem hegemônica de uma educação voltada para o mercado, há um chamamento para a formação de professores no sentido de se alcançar uma educação de qualidade.

No Brasil, Freitas (1999) avalia que a década de 1990 foi o período em que a formação de professores ganhou representatividade na consecução das reformas educativas e, com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) a discussão sobre a referida formação e a qualidade da educação se efetiva no discurso; bem como a formação continuada presente nos Decretos Federal nº 5.800/2006 e 6.094/2007, gerando o PDE/MEC no ano de 2008.

Entre estudiosos da formação docente, há um consenso de que deve ser buscada na formação, a unidade entre teoria e prática, a sólida formação teórica, o compromisso social do profissional da educação na busca de uma sociedade mais humana e solidária, e o trabalho coletivo e interdisciplinar como processo de reflexão, como indicam Scheibe e Bazzo (2001).



Neste sentido, pensar na formação continuada de professores requer pensá-los como profissionais da educação, suas condições de trabalho, de carreira e de salário, que os possibilitem exercer sua função; ou seja, a formação deveria acontecer em um *continuum* no seu cotidiano e não esporadicamente.

A formação continuada, também designada de formação permanente, em serviço ou no *lôcus* de trabalho é entendida pela ANFOPE (1998, p.5) como a continuidade da formação profissional para o desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

No Estado do Paraná percebe-se que esta perspectiva tem sido buscada nas Políticas Educacionais para a Formação de Professores (Secretaria de Estado da Educação – SEED/PR), mormente à formação continuada; oferecendo as modalidades: Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE/PR), Reuniões Pedagógicas, Grupos de Estudos, Cursos e Simpósios, Projeto Folhas e o próprio Portal Dia a Dia Educação que disponibiliza materiais para subsidiar o trabalho docente (NADAL, 2007).

Para este trabalho, focaremos no PDE/PR buscando relações entre o material produzido pelos professores PDE e as Diretrizes Curriculares, especificamente na Educação Física.

O PDE/PR foi inicialmente implantado pelo Decreto nº 4482/2005 (mas concretizado em 2007), como parte da reformulação das políticas públicas para a educação no Estado; constituindo-se hoje, uma política de formação continuada dos professores da rede pública, regulamentada pela Lei Complementar nº 130/2010, articulada à progressão na carreira. Propõe um conjunto de atividades teórico-práticas orientadas a partir de uma proposta de trabalho e diálogo entre os professores do Ensino Superior e da Educação Básica, visando como resultado a produção de conhecimento e mudanças qualitativas na prática escolar da escola pública paranaense.

O programa tem duração de 02 (dois) anos. No primeiro ano, o professor tem garantido o direito a afastamento remunerado de 100% de sua carga horária efetiva, permanecendo vinculado a uma IES. No ano seguinte, o afastamento corresponde a 25% e o professor retorna ao estabelecimento de ensino que está lotado para implementação da proposta de trabalho, desenvolvida durante o primeiro ano, com material elaborado pelo mesmo. O professor PDE deve elaborar um projeto de intervenção pedagógica, sob orientação de um docente da IES, relacionado a um “problema” a ser investigado no âmbito da Educação Básica, tendo por base as Diretrizes Curriculares, sua escola (ponto de referência) e área/disciplina. Em síntese, o projeto buscará solucionar uma dificuldade observada na sua unidade educacional, o que a seu modo, instrumentalizará o pensamento e a práxis pedagógica do professor (PARANÁ, 2010; 2013).

As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná estão estruturadas tratando primeiramente da Educação Básica, constando as formas históricas da organização curricular, a concepção de currículo pretendido, os conteúdos escolares, a interdisciplinaridade, a contextualização sócio-histórica e avaliação e, na sequência, refere-se à disciplina de formação/atuação (Educação Física),



apontando historicamente sua constituição como campo de conhecimento e contextualizando os interesses políticos, econômicos e sociais que interferiram na mesma e, por fim, os fundamentos teórico-metodológicos e os conteúdos estruturantes (e elementos articuladores) que devem organizar o trabalho docente.

Fundamentada em teorias críticas da educação sob um processo de discussão coletiva, estas Diretrizes consideram que “um sujeito é fruto de seu tempo histórico, das relações sociais em que está inserido, mas é também um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como o compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p.14). Assume-se então, que os sujeitos da Educação Básica devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade que, na escola é veiculado pelos conteúdos das disciplinas escolares. A escola, neste caso, é o lugar de socialização do conhecimento de forma que promova a reflexão crítica dos sujeitos “com vistas à transformação da realidade social” (p.20) baseando-se nas dimensões científica, artística e filosófica do conhecimento.

Para a Educação Física, a partir da sua dimensão histórica e das teorias críticas, as Diretrizes Curriculares compreendem a necessidade de mudança na forma de pensar o tratamento teórico-metodológico dado às aulas, reconhecendo que a gênese da cultura corporal reside na atividade humana para a existência da espécie, que, sistematizada, está presente na escola como conteúdos de ensino. Esta gênese “está relacionada à vida em sociedade, desenvolvida inicialmente nas relações Homem-Natureza e Homem-Homem, isto é, pelas relações para a produção de bens e pelas relações de troca” (PARANÁ, 2008, p.51) que são mediadas pelo trabalho, como constitutivo da experiência humana, e que, concomitantemente à materialidade corporal e como ato humano, social e histórico, dão sentido à existência humana.

Nesta perspectiva, a Cultura Corporal é apontada como objeto de estudo e ensino da Educação Física, em que a ação pedagógica deve estimular a “reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos e brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes (Coletivo de Autores, 1992 *apud* PARANÁ, 2008, p.53).

Tais temas da Cultura Corporal são trazidos nas Diretrizes Curriculares como conteúdos estruturantes da Educação Física que devem estar atrelados aos elementos articuladores, tidos como conteúdos paralelos: cultura corporal e corpo, ludicidade, saúde, mundo do trabalho, desportivização, técnica e tática, lazer, diversidade e mídia, permitindo ampliar o conhecimento da realidade.

Assim, considerando que o Estado do Paraná tem implementado uma política de formação continuada para professores da rede pública cuja orientação pedagógica fundamenta-se nos princípios educacionais da SEED e nas Diretrizes Curriculares, o objetivo desta pesquisa foi diagnosticar, preliminarmente, por meio da produção final dos professores PDE/PR (2007 e 2008), a articulação dos seus estudos aos conteúdos estruturantes e



elementos articuladores propostos pelas Diretrizes Curriculares/Educação Física (DCE/EF) no contexto da formação continuada.

Metodologia

Para a consecução do objetivo proposto, o encaminhamento metodológico estruturou-se a partir da perspectiva da pesquisa documental preconizada por Marconi e Lakatos (2003), cuja fonte de coleta de dados tem como característica principal documentos escritos ou não. A escolha das produções finais dos professores PDE nos anos de 2007 e 2008 (Cadernos PDE) ocorreu em razão da disponibilidade dos dados no *site* da SEED/PR (Portal Dia a Dia Educação). Após levantamento dos artigos disponibilizados e buscando a correspondência com os conteúdos estruturantes e elementos articuladores constantes nas DCE/EF, estabeleceu-se como critério para a categorização das produções finais, a identificação e interpretação do título, das palavras-chave e sinopse de cada artigo.

Discussão e Considerações Finais

Apresenta-se a seguir, na forma de quadros, para melhor visualização, os dados diagnosticados. No quadro 1 observa-se a produção final dos professores PDE categorizada em relação aos conteúdos estruturantes das Diretrizes Curriculares/Educação Física.

Quadro 1 – Produção final dos professores PDE/PR nos anos 2007 e 2008 categorizadas em relação aos conteúdos estruturantes das DCE/EF

Conteúdos Estruturantes	2007	2008
Esporte	11	16
Jogos e brincadeiras	8	9
Ginástica	4	7
Lutas	5	1
Dança	10	5

Verifica-se que a maioria dos professores PDE nos anos 2007 e 2008 teve sua produção final articulada ao conteúdo estruturante Esporte (11 artigos em 2007 e 16 em 2008). Entende-se por conteúdos estruturantes, os conhecimentos amplos, os conceitos, teorias ou práticas que identificam e organizam os campos de estudos de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão do seu objeto de ensino. Por serem históricos, são oriundos de uma construção que tem sentido social como conhecimento (PARANÁ, 2008). Será que só o esporte representa simbolicamente as realidades vividas pelo homem? Percebe-se que a hegemonia de um conteúdo sobre outro ainda se faz presente na escola dado o processo histórico da área, no entanto evidencia-se a necessidade de reconhecer e articular os outros campos de



estudos já que também estruturam o objeto de estudo/ensino da Educação Física. Mesmo que o professor tenha afinidade com um conteúdo, é indispensável que o mesmo se aproprie do conhecimento produzido nas outras áreas, haja vista que tem a função de mediar este processo. Neste sentido, concordamos que a formação continuada deve incidir sobre estas fragilidades para que o todo seja contemplado.

No quadro 2 a produção final dos professores PDE está categorizada quanto aos elementos articuladores.

Quadro 2 – Produção final dos professores PDE/PR nos anos 2007 e 2008 categorizadas em relação aos elementos articuladores das DCE/EF

Elementos Articuladores	2007	2008
Cultura corporal e saúde	25	24
Cultura corporal e diversidade	5	11
Cultura corporal e ludicidade	8	4
Cultura corporal e corpo	2	4
Cultura corporal e mundo do trabalho	2	4
Cultura corporal e desportivização	3	2
Cultura corporal e mídia	3	1
Cultura corporal e lazer	1	2
Cultura corporal – técnica e tática	não houve	

Evidencia-se a supremacia da produção em relação à cultura corporal e saúde (25 artigos em 2007 e 24 em 2008). Nas Diretrizes, reconhece-se que, além dos conteúdos estruturantes, as disciplinas escolares incorporam e atualizam conteúdos articuladores decorrentes do movimento das relações de produção e dominação que determinam relações sociais, geram pesquisas científicas e trazem para o debate questões políticas e filosóficas. Propõe-se, pelas DCE/EF, que os temas sejam abordados pelas disciplinas que lhe são afins, de forma contextualizada, articulados com os respectivos objetos de estudo e sob o rigor de seus referenciais teórico-conceituais (PARANÁ, 2008).

No quadro 2, percebe-se a hegemonia sobre a questão da saúde. No entanto, a proposta da articulação prevista fundamenta-se no Sistema de Complexos Temáticos (PISTRAK, 2000 *apud* PARANÁ, 2008); ou seja, a articulação deve permitir a ampliação do conhecimento da realidade estabelecendo relações e nexos entre os fenômenos sociais e culturais a partir da especificidade dos conteúdos. Neste caso, para todo conteúdo estruturante, espera-se que os nexos sejam contemplados nos elementos articuladores.

Detecta-se que os resultados evidenciados nos quadros apontam para uma abordagem unilateral em relação à proposta de formação requerida. Os dados indicam, ao que parece, que os subsídios teórico-metodológicos necessários para o desenvolvimento de ações educacionais sistematizadas necessitam ser



revisados quanto à proposta do Programa de redimensionamento da prática pedagógica do professor PDE, pois no levantamento realizado, a incoerência entre título, palavras-chave e sinopse, verificada em alguns artigos, não apenas dificultou o diagnóstico e categorização como pode ser uma hipótese para os resultados obtidos. Neste caso, caberia uma análise do trabalho completo, que sugerimos como continuidade desta pesquisa quando os mesmos forem disponibilizados.

Porém, de modo geral, o diagnóstico indica que os professores PDE vêm se apropriando, de certo modo, do conhecimento proposto pelas Diretrizes Curriculares, procurando articular sua prática pedagógica à referida proposta. Considerando a provisoriedade do conhecimento, entende-se que o Programa está em constante construção para atender aos propósitos formativos.

A par das críticas aos programas de formação continuada de professores, o PDE/PR propõe um modelo de formação continuada com acentuada carga horária de atividades de aprofundamento teórico realizadas nas IES públicas do Estado, proporcionando o retorno dos professores PDE às atividades acadêmicas, sem desconsiderar as questões do cotidiano escolar.



**CONSUMO DE MÍDIA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM
BAURU: DESAFIOS PARA O TRABALHO COM MEIOS DE COMUNICAÇÃO
NA ESCOLA**

Larissa Fernanda Domingues Rosseto

RESUMO

Este artigo investiga as relações entre os professores da educação básica e as linguagens dos meios de comunicação. Ele parte de dados colhidos com professores de duas escolas de Bauru que já desenvolveram trabalhos com mídia em sala de aula.

Palavras-chave: consumo de mídia; professores; escolas bauruenses

ABSTRACT

This article investigates the relationship between the school teachers and the languages of the media. It starts with data collected with teachers from two schools in Bauru already developed works with media in the classroom.



A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DA INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO

Franciele Taís de Oliveira²⁵⁴
Francieli Cristina Agostineto Antunes²⁵⁵

RESUMO

Este artigo propõe-se a discutir algumas dificuldades enfrentadas por professores de matemática em utilizar a informática em suas práticas pedagógicas e a avaliação que esses professores fazem do uso da informática na educação. Como referencial teórico, utilizamos algumas concepções acerca da formação do professor para o uso da informática na educação, tanto em cursos de formação inicial como de formação continuada. O foco da pesquisa está na análise dos dados obtidos por meio de um curso de formação continuada, que teve como público alvo vinte e um professores dos municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional de Educação de Cascavel, região oeste do Paraná. Esses dados, após serem remetidos a análises, levando em consideração o referencial teórico adotado, nos permitiu constatar que o principal obstáculo à implementação da informática na educação, é a falta de formação dos professores. A falta de preparação para o uso da informática, não somente como um recurso didático, mas também como um instrumento de trabalho, tem sido um grande problema enfrentado por eles. Muitos se sentem inseguros diante dos desafios impostos pelas tecnologias informáticas e, conseqüentemente, incapazes de utilizá-las em suas práticas.

Palavras-chave: Informática na educação. Formação de professores. Formação continuada.

ABSTRACT

²⁵⁴ Mestre em Ensino de Ciências e Educação Matemática, UEL, Londrina. Docente do Curso de Licenciatura em Matemática, UNIOESTE, Cascavel. Contato: francieliantunes@gmail.com.

²⁵⁵ Graduou-se em Pedagogia pela USC – Universidade Sagrado Coração (2000). Tem especialização em Psicopedagogia (2001) e Especialização em Formação de Formadores de Professores (2002), pela USC. Mestrado em Educação pela FE/UNICAMP (2005). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Campinas – FE/UNICAMP - Campinas/SP. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA – FE/UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa Gênero, Sexualidade e Sociedades – CCH/USC. Professora Assistente, do Centro de Ciências Humanas, da Universidade Sagrado Coração – USC, Bauru/SP, dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Tem certificação internacional de Coaching, Mentoring e Holomentoring - Foco em Profissional, Self & Life Coaching do Sistema ISOR, pelo ICF - International Coach Federation e Instituto Holos. E-mail: polianasantoscarmargo@gmail.com



This article intends to discuss some difficulties faced by mathematics teachers on use the informatic in their practice and the valuation that these teachers make use of the informatic in education. How theoretical framework used some conceptions about of teacher formation for the use of informatic in education, both in initial formation and continuing formation. The research focus is on analysis of data obtained through a course of continuing formation, which had how public target twenty-one teachers of the municipalities of the Regional Education Nucleus of Cascavel, western Paraná. These data, after being sent for analysis, taking into consideration the theoretical approach, we found that the main obstacle to the implementation of informatic in education is the lack of formation of the teachers. The lack of preparation for the use of the informatic, not only as a didatic resource, but also as a working tool, has been a major problem faced by them. Many feel insecure in the face of challenges posed by information technologies, and therefore unable to use them in their practices.

Keywords: Informatic in education. Teacher formation. Continuing education.



**DISCIPLINAS ESPECÍFICAS E OBRIGATÓRIAS SOBRE EJA NA
FORMAÇÃO DO PROFESSOR: teoria e prática no currículo do curso de
pedagogia**

Poliana da Silva Almeida Santos Camargo²⁵⁶

RESUMO

Os processos de ensino-aprendizagem que constituem a formação inicial e continuada de professores são temas que vem ganhando visibilidade e consistência nos debates contemporâneos sobre qualidade educacional. É consenso nas análises que cada uma das etapas da educação básica, assim como cada uma das modalidades de ensino tem suas especificidades. Para que os processos de ensino-aprendizagem ocorram de maneira adequada, é essencial que o profissional da educação seja muito bem preparado, durante a formação inicial e continuada para atuar nesses contextos. Vários autores denunciam sérios problemas nos processos atuais de formação docente e destacam que as universidades precisam efetivamente assumir a responsabilidade de ofertar cursos de formação inicial, com qualidade, aos graduandos dos cursos de pedagogia e licenciaturas. Compreender como esses processos de formação inicial e continuada se constituem nas universidades e nas instituições escolares é campo profícuo para inúmeras pesquisas, como pudemos constatar após a realização de uma revisão de literatura. No entanto, analisar como ocorre o processo de formação do professor que atua/atuará na EJA é, ainda hoje, um grande desafio, pois são poucos os estudos que conectam essas duas áreas: formação geral docente e formação para atuação na modalidade de ensino EJA. Alfabetizar pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram condições ou oportunidades anteriores de acesso à escola requer uma enorme capacitação por parte dos professores. Trata-se de uma formação pedagógica para indivíduos, trabalhadores ou não, com experiências de vida que não podem ser desconsideradas. As instituições não podem deixar de considerar em seus cursos de licenciaturas e habilitações a realidade da EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2010) postulam que as instituições de nível superior, principalmente as universidades, têm o dever de abrir espaços para a formação de professores, recuperar experiências significativas e produzir material didático adequado para essa modalidade de ensino. Este trabalho tem por objetivo apresentar as contribuições de duas disciplinas específicas e obrigatórias sobre a EJA, ofertadas em um curso de pedagogia. São explicitadas as atividades curriculares desenvolvidas na universidade e também em classes da EJA, que

256 Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp – Campus de Bauru. Mestrando no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência. evandro_tta@hotmail.com



contribuem para a formação de futuros educadores para esta modalidade de ensino. Apresentamos, também, os resultados de uma pesquisa feita com os alunos do curso de Pedagogia, que realizaram as disciplinas específicas/obrigatórias e visitas técnicas em classes da EJA, demonstrando a importância da articulação entre teoria e prática, na universidade e nas instituições escolares durante o processo de ensino-aprendizagem na formação inicial do professor.

Palavras-chave: EJA. Currículo. Formação de professores.

ABSTRACT

The teaching-learning processes in the initial and continuing training of teachers are subjects that are gaining visibility and consistency in the contemporary debates about the quality of education. There is agreement that the analyzes of each stage of elementary education, as well as each one of the teaching modalities has its own specificities. For the teaching-learning processes to occur properly, it is essential that the Education professional be very well-prepared during the initial and continuing teacher training, becoming able to work in such contexts. Several authors attribute serious problems in the current processes of teacher education and emphasize that universities need to take effective responsibility over offering initial teacher training, with good quality, to the undergraduate students in the Education courses area. Understanding how these processes of initial and continuing teacher education are constituted in universities and schools is a useful field for numerous researches, as it could have been noticed after the realization of a review of literature. However, analyzing how the teacher education process of the teacher who teaches and/or will teach in the Youth and Young Adult Education Program (EJA) occurs is, to the present date, a major challenge, since there are few studies that connect these two areas: general teacher education and teacher education for teaching in the EJA learning modality. Teaching literacy to young adults, adults and the elderly who have not had previous opportunities or conditions of accessing school requires enormous training for some teachers. This concerns teacher education training for working and not-working individuals with life experiences that cannot be disregarded. The institutions cannot fail to consider the reality of Youth and Young Adult Education Program (EJA) in their Education undergraduate courses. The Guidelines of the National Curriculum for the Education of the Youth and Adults (BRAZIL, 2010) assume that the college institutions, especially universities, have the duty of opening spaces for teacher education, recovering meaningful experiences and producing teaching materials suitable for this teaching modality. This paper aims to present the contributions of two specific and required subjects about EJA, offered in an Education course. The curricular activities developed at the university as well as in the classes of the Youth and Young Adults Education Program (EJA) are presented, which



contribute to the education of teachers-to-be for this modality of education. The results of a survey with students of Education, who have taken the specific and required subjects and realized technical observation in classes of EJA, are also presented, demonstrating the importance of the association of theory and practice, in university and in schools during the teaching-learning process in initial teacher education.

Keywords: Youth and Young Adult Education Program (EJA). Curriculum. Teacher education.



PROFISSÃO DOCENTE E SEUS DESAFIOS NA ERA DIGITAL: professores e suas representações no orkut

Drieli Camila Giangarelli
drigiangarelli@gmail.com
Antonio Álvaro Soares Zuin
dazu@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)
Departamento de Educação (Ded)
Apoio:FAPESP

Palavras-chave: Teoria Crítica. Relação Professor-Aluno. Era Digital

Introdução e Objetivos

O presente trabalho apresenta as considerações preliminares realizadas durante a execução da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “O Orkut e as representações dos professores sobre os alunos”. A história da docência é marcada, desde seu início, por sentimentos de inferioridade, agressividades e ressentimentos. Na Grécia, a violência se fazia presente como elemento disciplinador, os alunos eram brutalmente castigados por meio do chicote e, conforme Manacorda, “o ofício de mestre era o ofício de quem caíra em desgraça” (p. 61), ou ainda, que “O professor – mestre do bê-á-bá – era um escravo estrangeiro, visto como pessoa decaída, como mendigo” (p. 62).

Além disso, há a chamada Maldição de Fênix. Trata-se, resumidamente, da história de Fênix, preceptor de Aquiles, que tentou matar seu pai por causa de uma amante e tornou-se maldito. Contraditoriamente, Fênix é o protótipo de educador por ser o mestre de Aquiles, representante do homem ideal. Dessa forma, a Maldição de Fênix diz que se o primeiro educador foi maldito, todos os próximos também o serão.

Com a conquista militar de Roma sobre a Grécia, a imagem do professor conserva-se desvalorizada. Os educadores eram escravos gregos e a profissão docente significava um trabalho servil. A violência física também se fazia presente, e, os alunos mediante a disciplinarização ferrenha baseada em castigos físicos e do ensino pautado no cansativo método mnemônico, sentiam-se fardados, carregando um grande e desprazeroso peso, que era a escola.

No século XVII, Comênio (1985), em sua “Didática Magna”, busca a universalização do conhecimento, enfatizando a disciplina, porém com uma visão bem diferente daquela empregada até então. Não se trata mais daquela severa violência física, para Comênio deveria ser aplicada uma punição que evitasse que o ato de indisciplina se repetisse. Pode-se compreender como uma violência simbólica, como os elogios ou repreensões públicas, na qual a humilhação e sua conseqüente dor seriam muito mais eficazes na manutenção da disciplina escolar do que a dor física. Em outras palavras, Comênio



acreditava que uma repreensão em frente aos colegas de sala deixaria cicatrizes mais profundas do que as de um tapa.

No entanto, tais castigos não extinguiram o sentimento ambivalente por parte do alunado para com os educadores. A imagem do professor como uma pessoa fria, sem sentimentos e carrasco prevalece e marca a turbulenta história do magistério. Nesse sentido, Adorno nos atenta para o fato de que a questão disciplinar está no âmago desse sentimento negativo para com o professor:

Por trás da imagem negativa do professor se antevê a imagem daquele que aplica castigos [...]. Insisto em que esse conjunto de representações, mesmo depois de abolido o castigo corporal, é decisivo para a determinação dos tabus que existem quanto ao magistério. Essa imagem apresenta o professor como alguém fisicamente forte que agride alguém que é fraco. (ADORNO, 1999, p. 165).

Ainda neste sentido, Adorno (1994, p. 39) critica a “educação pela dureza”. A concepção de que uma qualidade viril esteja ligada ao máximo de capacidade de suportar uma dor, já se transformou em símbolo de um masoquismo, que como demonstrado pela psicologia, se funde ao sadismo.

Conseqüentemente a essa “educação pela dureza”, permeada pela repressão sentimental, arruína-se a imagem do professor ideal construída pelo aluno. Assim como os alunos, o professor deveria assumir seus medos e anseios, posto de lado a soberba intelectual, e dessa maneira, humanizando-se.

Abramovich nos atenta para o fato de que o professor deve:

Se permitir deixar de ser a “medida de todas as coisas”, perder esta mania de querer ser o detentor de todo o saber e poder do mundo, saber se colocar como uma pessoa também em mudança (e estar se modificando sempre) para que o aluno (tenha a idade que tiver) possa crescer questionar, propor junto, repropor o desinteressante, se modificar e modificar a gente, nesta busca mútua e paralela. (ABRAMOVICH, 1985, p. 42).

Em suma, se faz necessário que o professor compreenda o quão importante é admitir que não possui todo o saber e que isso pode ser exatamente o ponto inicial para novas conquistas e aprendizagens.

Outro fator influente nas relações professor-aluno é a Internet, mais especificamente, algumas redes sociais, como o *Orkut*, que fez e faz sucesso notório entre os brasileiros.



De acordo com Zuin (2008, p. 98), quando há discussões virtuais sobre a relação professor/aluno, estes últimos

[...] Manifestam sarcasticamente aquilo que pensam de seu professores. As declarações aduzem ao sarcasmo, pois seus tons agressivos sentenciam imediatamente aquilo que o professor lhes representa e que não podem assumir na sala de aula, por causa do medo de sofrer algum tipo de retaliação.

Segundo esse mesmo o autor, em um primeiro momento há uma identificação dos alunos com o professor, o qual aparece como um modelo ideal. Este modelo não deve ser eliminado, mas sim superado. Tal superação significa:

[...] A possibilidade de um rearranjo de identidades dos mestres e dos alunos, que se transformam no decorrer do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode contribuir para isso se puder exercer sua autocrítica e, até mesmo, rir irônica e pedagogicamente de si mesmo se a situação permitir. A importância da consciência da própria ignorância é uma etapa fundamental para os posteriores avatares do raciocínio crítico, o que comprova a atualidade do pensamento socrático em relação ao desenvolvimento do processo formativo, sobretudo na sua constatação de que deveria permanecer nem sábio de sua sabedoria e nem ignorante de sua ignorância. (ZUIN, 2008, p. 90-91).

Mas, e o professor? Como ele ocupa esse espaço virtual no que diz respeito aos assuntos de sua profissão? Gostaríamos de fazer um destaque para uma das comunidades, cujo nome já indica o seu tom: “Pérolas de Alunos”. Em sua descrição lemos: *“Os salários não são aqueles de que gostaríamos, mas nenhuma outra profissão rende tanto esta jóia especialmente fundida para nós professores. Guarde aqui sua pérola! Ela lhe foi dada com muito carinho pelo seu querido aluninho! Apesar de trabalhosa, corrigir provas e redações pode ser uma atividade muito, MUITO divertida! Ao arriscar-se em uma resposta desconhecida, muitas vezes, o aluno pode causar um momento ímpar na correção, deixando o professor em um estado de nirvana, quase orgasmático.”*

É importante destacar a grande movimentação e acesso a tais comunidades, sendo esta com 14025 membros, que em apenas um de seus fóruns, intitulado de *“cite uma pérola”*, possui mais de 2847 respostas. Nota-se



expressamente neste fórum de discussões uma postura sádica e autoritária do professor perante seus alunos, como em tais comentários:

"Aluno meu entrega a avaliação sem assinar. E eu:- Fulano, vc não assinou sua avaliação ,rapaz.

-É pra botar meu nome?

- Não, ponha uma foto 3/4."

"Essa foi em uma aula de química...

Rapaz dormiu quase a aula toda enquanto o professor ensinava sobre ligações duplas em química orgânica. E eis que na lousa constava um "C dupla O" (C=O).

A mula acorda e pergunta: "Professor, por que é que C é igual a zero, mesmo?"

Há também um fórum intitulado de "Sala dos Professores" no qual há mais de 1800 respostas, entre as quais podemos encontrar desabafos dos professores sobre o dia-a-dia escolar como em tais comentários:

"O pior de tudo é que a nossa profissão foi reduzida a "bico" ou" biscate", no estilo: se nada der certo, viro professor (a). Atualmente qualquer um faz qualquer graduação e depois vai dar aula, até em universidades isso acontece. É realmente uma vergonha!"

"ATAQUE DE NERVOS!! Estamos a beira de um ataque de nervos isso sim!!! Ficar surda ...invisível....para aluno é fácil....e para ordem de coordenadoras idiotas , Diretores prepotentes e pais que negam suas responsabilidades ??? Nem Jesus aguenta!!!"

Temos ciência da complexidade a que todas essas questões relativas ao processo pedagógico nos remetem. Sobre a profissão do professor, Theodor W. Adorno, em "Tabus acerca do magistério" (1999, p. 172), afirma:

É, portanto, muito duvidoso que os professores consigam atuar com justiça, pois sua profissão lhes impede de traçar a separação, possível na maioria das demais profissões, entre o trabalho objetivo e seus afetos pessoais – e seu trabalho com pessoas vivas é um trabalho tão objetivo quanto o do médico, deste ponto de vista inteiramente análogo. Na verdade, seu trabalho se realiza na forma de uma relação imediata, de um dar e um receber, que jamais se pode libertar do jugo de seus objetivos altamente mediatos. Por princípio, o que acontece na escola fica muito aquém do que, com ansiedade, se espera.



Ainda acerca desta questão o autor frankfurtiano nos diz mais adiante que:

E, no entanto, se o professor não reagisse subjetivamente, se, na verdade, fosse tão objetivo a ponto de evitar reações inadequadas, ainda mais apareceria para as crianças como desumano e frio e encontraria oposição ainda mais veemente. Podem ver, portanto, que não exagerei quando falei de uma antinomia. Se posso contribuir com algo, indicarei que apenas uma mudança de atitude do professor poderia suplantar essa situação. Eles não deveriam reprimir seus afetos, racionalizando posteriormente, mas deveriam assumi-los perante si mesmos e perante os demais, desarmando, assim, os alunos. Provavelmente seja mais convincente um professor que diga: “Sim, eu sou injusto, eu sou uma pessoa como vocês, a quem algo agrada e algo desagrade” será mais convincente do que outro que se mantenha ideologicamente na defesa da justiça, mas que, logo, sem poder evitar, cometa a injustiça que havia reprimido. (ADORNO, 1999, p. 172).

Diante do exposto surgem questões importantes: por que alguns professores se utilizam desse meio para debaterem questões como estas? Os novos meios de comunicação de massa, no caso a *Internet*, possibilitam a exposição por parte do professor de sentimentos que dificilmente seriam expressos em sala de aula? Ou ainda, seria este um mecanismo inibidor de conflitos profissionais?

Metodologia

A metodologia empregada referiu-se à análise das comunidades virtuais nas quais os professores expressaram suas opiniões sobre os alunos, mais especificamente da comunidade intitulada “*Pérola de Alunos*”. O critério para a escolha desta comunidade como *corpus* de análise foi o de maior participação de professores tanto na comunidade em si como nos fóruns de discussão. Num primeiro momento foi investigado qualitativamente o fórum “*cite uma pérola*”. Para tanto, tal análise é embasada pela Teoria Crítica – tendo-se Theodor W. Adorno como autor central, pela Psicanálise, sobretudo pelas essenciais contribuições de Sigmund Freud para o campo educacional e pelos compêndios de História e Filosofia da Educação. Nossa pesquisa norteia-se pelas seguintes questões: por que alguns professores se utilizam desse meio para debaterem questões como essas? Os novos meios de comunicação de massa, no caso a *Internet*, possibilitam a exposição por parte do professor de



sentimentos que dificilmente seriam expressos em sala de aula? Ou ainda, seria este um mecanismo inibidor de conflitos profissionais? Até o presente momento, conclui-se, embora de caráter preliminar, por meio das análises realizadas até então, que há poucos comentários feitos no sentido de se colocar um contraponto ao sarcasmo vigente no discurso dos professores.

Discussão e Considerações Finais

A Internet apresenta-se como sendo um dos grandes portadores de subjetivação da contemporaneidade, pois assume um lugar, ainda que virtual, de produção de valores, costumes e linguagens e de redimensionamento das relações do sujeito com o tempo, o espaço e outros indivíduos. Ela não é apenas um lugar de obtenção de saberes múltiplos, mas também um espaço de ruptura do privado, fazendo da vida um espetáculo. A presença social nas redes sociais é confirmada por meio da propaganda espetacular de si mesmo, enquanto o contrário caracteriza quase que uma não existência.

Além disso, Zuin (2008) afirma que os alunos recorrem ao Orkut em virtude do medo de serem retaliados em sala de aula pelos professores em função de seus comentários. No entanto, cabe questionar se os professores realmente ainda possuem esse poder de repressão das práticas estudantis em sala de aula, pois em seus enunciados, o que transparece em alguns casos é o sentimento de impotência diante de seus alunos, tornando evidente o esvaziamento de mecanismos disciplinadores, docilizadores de corpos descritos por Foucault (1977).

Com os nossos estudos, até o presente momento, constatamos que nos é possível investigar como as relações do cotidiano escolar vêm se reconfigurando pelo uso das novas tecnologias, em especial, as redes sociais. Os professores ao se manifestarem no *Orkut transformam* essa ferramenta em um espaço de desabafo das angústias enfrentadas na relação professor-aluno. Até o momento percebe-se uma predominância de sarcasmo, deboche e acusação na maioria dos discursos. O *Orkut* tem sido apropriado tanto pelos alunos, quanto por seus professores como um espaço de purgação e de um debate inócuo, sem finalidade de problematizar aquilo que se discute. Nesse sentido, o que o presente trabalho pretende demonstrar, é a necessidade de problematizar o campo de tensão da relação de poder entre professor e aluno, agora redimensionada pelos sítios de relacionamento, como o *Orkut*.



AS ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA EM UM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES POLIVALENTES

Evandro Tortora²⁵⁷
Giovana Pereira Sander²⁵⁸
Nelson Antonio Pirola²⁵⁹

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as atitudes em relação à Matemática de alunos de Pedagogia do curso PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, bem como analisar o quanto estas atitudes interferiram na opção pela carreira do magistério. Participaram da pesquisa 13 alunos os quais responderam um questionário e uma escala de atitudes em relação à Matemática. A partir dos instrumentos constatamos que: a) 9 alunos apresentaram atitudes negativas diante da Matemática; b) seus sentimentos pela disciplina foram predominantemente negativos; c) esses sentimentos não influenciaram a escolha desses alunos pela carreira do magistério; d) mesmo com atitudes negativas, os alunos do PARFOR, em sua maioria, têm consciência de que também estão estudando para ser educadores matemáticos.

Palavras-chave: Atitudes em relação à Matemática. Formação de professores. PARFOR.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the attitudes toward Mathematics of students of Pedagogy in "PARFOR" - National Teacher Training Basic Education, as well as examine how these attitudes interfered in the choice of the teaching career. The participants of this research were 13 students who answered a questionnaire and a range of attitudes toward Mathematics. From the instruments we note that: a) 9 students had negative attitudes on Mathematics, b) their feelings for this discipline were predominantly negative, c) these feelings didn't influence the choice of these students for teaching career d) even with negative attitudes, PARFOR students, mostly, are aware that also are studying to be a mathematics educators.

257 Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp – Campus de Bauru. Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência. giovanapsander@hotmail.com

258 Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp – Campus de Bauru. Professor do Departamento do Educação. npirola@uol.com.br

²⁵⁹ Vínculo Institucional: Universidade Federal de São Carlos. Telefone: (14) 8127-4349. Informações Profissionais: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.



Keywords: Attitudes toward Mathematics. Teacher Training. PARFOR.



AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: investigação em teses de educação

Débora Cristina Massetto²⁶⁰
debora.massetto@gmail.com
Kenia Rosa de Paula Nazario²⁶¹
kenia.uab@gmail.com

RESUMO

O presente estudo propõe uma discussão sobre a utilização dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) na formação do professor e do estudante nas suas diferentes etapas: formação inicial, continuada e cursos que utilizam o AVA, a fim de promover interações e aprendizagens entre os usuários. Dentro da profissão docente, é preciso lidar com um conhecimento em construção, não se resumindo no domínio dos conteúdos das disciplinas e a técnica como transmiti-los, mas em novas possibilidades de ensino-aprendizagem, que podem ser pensadas, a partir do uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), que aparecem como um novo conhecimento que o docente pode agregar a sua base de conhecimento. Na coleta de dados, foi realizada a busca por teses de doutorado de programas de pesquisa de pós-graduação em Educação do país, que tratassem de estudos sobre a utilização do AVA. Para este relato, serão levantadas reflexões sobre os assuntos abordados nas pesquisas selecionadas, exemplificando a utilização de cada ambiente virtual de aprendizagem, na formação docente. As análises apontam para novas propostas pedagógicas do ensino mediado pelas ferramentas disponíveis no AVA, promovendo assim a aprendizagem coletiva. Além disso, nota-se a promoção dos processos de formação inicial e continuada, exemplificando a potencialidade, as dificuldades e os limites da formação de professores a distância por meio do AVA. O referencial teórico no estudo proposto se pauta na literatura sobre formação de professores e tecnologias digitais de informação e comunicação.

Palavras-chave: Formação de professores. EaD. Ambiente virtual de aprendizagem. TDIC.

ABSTRACT

This study proposes a discussion on the use of virtual learning environments (VLEs) in teacher and student in its different stages: initial training, and

²⁶⁰ Vínculo Institucional: Universidade Federal de São Carlos. Telefone: (16) 9235-5352. Informações Profissionais: Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar.

²⁶¹ Docente do Departamento de Educação, Instituto de Biociências, UNESP – Botucatu, SP.
pcgomes21@ibb.unesp.br



continuing courses that use the VLE in order to promote interactions between users and learning . Within the teaching profession, you have to deal with a knowledge of construction, not summarizing the content area of technical disciplines and how to transmit them, but new possibilities for teaching and learning, it may be thought, from the pedagogical use of digital technologies for information and communication (TDICs), which appear as a new knowledge that the teacher can add to your knowledge base. Data collection was performed to search for doctoral dissertations of research programs of postgraduate education in the country, which treat of studies on the use of AVA. For this report, will be raised thoughts on the issues addressed in the research selected, each exemplifying the use of virtual learning environment in teacher training. The analysis points to new pedagogical teaching mediated by tools available in AVA, thus fostering collective learning. Moreover, there is the promotion of processes of initial and continuing training, exemplifying the potential, the difficulties and limits of teacher education through distance AVA. The theoretical framework proposed in the study is guided in the literature on teacher education and digital technologies for information and communication.

Keywords: Teacher education. distance education. virtual learning environment. TDIC.



PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA USP (FPFUSP): uma análise a partir do currículo dos cursos de licenciatura do campus de ribeirão preto

Patrícia Borges Gimenes
Noeli Prestes Padilha Rivas

RESUMO

Os estudos sobre profissionalização e identidade docente vêm tornando-se, cada vez mais, objeto de investigação de vários autores, Nóvoa (2009), Gatti (1996), Pimenta (2000) dentre outros. Em decorrência deste fato, procuramos neste trabalho, por meio da análise do currículo dos cursos de licenciatura do campus da USP de Ribeirão Preto, identificar como esse campo vem contribuindo com a construção da identidade dos estudantes desses referidos cursos. Pesquisas sobre a licenciatura revelam que na hierarquia científica da universidade é atribuída menor importância aos conhecimentos pedagógicos, conferindo carência de cientificidade a estes, enquanto há uma supervalorização dos cursos na modalidade bacharelado, considerados responsáveis por formar pesquisadores. Esta é a imagem que tem sido historicamente construída e reforçada no interior da academia. Diante deste emblema e com o intuito de promover a articulação entre os diferentes conhecimentos, a Universidade de São Paulo instituiu, em 2004, o Programa de Formação de Professores da USP- PFPUSP (aprovado pelo Conselho de Graduação em dezoito de fevereiro de 2004 e pelo Conselho Universitário em vinte e cinco de maio de 2004), estabelecendo uma estrutura mínima comum às licenciaturas, organizada em quatro blocos de conteúdos: Bloco I - Formação Específica; Bloco II – Iniciação à Licenciatura; Bloco III – Fundamentos Teóricos e Práticos da Educação; Bloco IV – Fundamentos Metodológicos do Ensino. Desse modo, os objetivos deste estudo consistem em: a) investigar as concepções e a organização de currículo contemplados nas Diretrizes Nacionais de Formação dos Professores da Educação Básica, isto é, como seus idealizadores compreendem a formação docente e contribuem para construção da identidade desses profissionais; b) realizar o mapeamento dos Programas de Disciplinas referentes aos Componentes Curriculares/Blocos III e IV, dos Cursos de Licenciatura do campus da USP de Ribeirão Preto nas Unidades: a) FFCLRP (Licenciatura em Química, Ciências Biológicas, Educação Artística – Licenciatura – Habilitação em Música e Ciências (EAD); b) EERP (Bacharelado e Licenciatura em Enfermagem) c) Analisar as concepções de formação de professores e currículo contidos nos Programas de Disciplinas investigados. Este estudo foi desenvolvido por meio de uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória (DESLAURIES E KÉRISIT, 2008), utilizando como técnica a Análise Documental (CELLARD, 2008) para coleta de dados. Os Programas de Disciplinas (currículos) foram analisados à luz do referencial metodológico da Análise de Conteúdo de Bardin



(2000). Utilizamos as Unidades de Contexto para dar significado e sentido aos documentos pesquisados. Depreendemos de nossas análises que: os cursos de licenciatura do campus da USP de Ribeirão Preto contemplam as iniciativas de criação de uma identidade para os cursos de Formação de Professores, atendendo a carga horária prevista pela Resolução CNE/CP 2/2002 e articulando as diferentes áreas de saber como recomendado pela estrutura mínima e comum às licenciaturas do PFPUSP. Contudo, apesar do currículo apresentar avanços, as mudanças não devem se restringir a ele, uma vez que as relações estabelecidas no interior do contexto escolar são complexas, pois tanto as instituições como os sujeitos atores do processo educativo possuem valores, histórias, problemas e concepções acerca da realidade educacional que devem ser considerados nos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Formação de Professores. Cursos de Licenciatura. Currículo.

ABSTRACT

Studies on teacher professionalism and identity have become increasingly the object of investigation by various authors, Nóvoa (2009), Gatti (1996), Pimenta (2000) among others. Due to this fact, we in this paper, by analyzing the curriculum of undergraduate campus USP, Ribeirão Preto, identify how this field has contributed to the construction of the identity of students referred to these courses. Surveys show that a degree in science from the university hierarchy is less emphasis on pedagogical knowledge, giving them the lack of scientificity, while there is an overvaluation of the courses in bachelor mode, considered responsible for training researchers. This is the image that has been historically constructed and reinforced within the academy. Given this badge and in order to promote coordination among different knowledge, the Universidade de São Paulo established in 2004, the Programa de Formação de Professores da USP-PFPUSP (approved by the Board of Undergraduate February 19, 2004 and the University Council on May 25, 2004), establishing a minimum common structure for undergraduate, organized into four content: Block I - Specific Training, Block II - Introduction to Degree; Block III - Practical and Theoretical Foundations of Education; Block IV - Methodological Foundations of Education. Thus, the objectives of this study are to: a) investigate the concepts and organization of the curriculum covered in the National Guidelines for Training Teachers of Basic Education, that is, as its founders include teacher training and contribute to the identity construction of these professionals; b) perform the mapping of programs related to Courses Curriculum Components / Blocks III and IV, teaching certificates campus of Ribeirão Preto, USP Units: a) FFCLRP (Degree in Chemistry, Life Sciences, Arts Education - Degree - Qualification in Music and Science (EAD), b) EERP (Bachelors Degree in Nursing) c) Analyze the concepts of teacher training and curriculum programs contained in the Disciplines investigated. This study was developed through a qualitative exploratory in nature (DESLAURIES And KÉRISIT, 2008), using the technique



as Document Analysis (Cellard, 2008) for data collection. The Disciplines Programs (CVs) were analyzed in the light of its methodological Content Analysis of Bardin (2000). We use the units of context to give meaning and direction to documents researched. We inferred from our analyzes: the undergraduate campus of Ribeirão Preto, USP initiatives include the creation of an identity for the Teacher Training courses, meeting time set by the CNE / CP 2/2002 and articulating different knowledge areas as recommended by the minimal structure common to the PFPUSP degrees. However, despite the present curriculum advances, changes should not be restricted to it, since the established relationships within the school context are complex because both institutions as subjects of the educational process actors have values, stories, problems and ideas about the educational reality that must be considered in teacher training courses.



RELAÇÕES ÉTNICO/RACIAIS, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS: LIMITES E POSSIBILIDADES NO ENSINO SUPERIOR

Ivanilda Amado Cardoso
ivanildaamado@hotmail.com
Rosane Michelli de Castro
rosanemichelli@marilia.unesp.br
UNESP-Marília- SP
FAPESP

Palavras-chave: Formação de professores/as. Currículo. Relações étnico/raciais.

Introdução e objetivos

O presente trabalho é parte dos resultados da pesquisa de iniciação científica em andamento, intitulada: A formação de professore (a)s para a educação das relações étnico-raciais: limites e possibilidades do curso de Pedagogia da Unesp de Marília (1963-2011) cujo objetivo geral é analisar os projetos pedagógicos (ementas e programas) do curso de pedagogia da UNESP- Marília entre 1963 e 2011, com vistas à educação das relações étnico-raciais.

Nesta comunicação apresento discussões acerca das políticas de formação de professores/as para a educação das relações étnico-racial e questões curriculares, presente na literatura especializada. Expomos resultados parciais da análise documental dos planos de ensino das disciplinas conteúdo e metodologia e prática de ensino: história e geografia, Língua Portuguesa e Literatura Infantil, Ciências Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino: Matemática. Jogos e Atividades Lúdicas.: . Nesta etapa analisamos as disciplinas do curso de pedagogia que, conforme consta nas ementas, tem como objetivo oferecer aos professores em formação conteúdo e metodologia e prática de ensino para o ensino da educação básica.

O currículo do curso de pedagogia é problematizado por considerarmos, a formação de professores/as como um dos grandes desafios para a implementação da lei 10.639/03. E compartilhamos da ideia de currículo enquanto construção social, campo político, ideológico e racialmente enviesado que provoca implicações no cotidiano escolar, no processo de construção de identidade de crianças negras e na prática docente. Os planos de ensino, como objeto de pesquisa, não esgota a compreensão da formação de professores/as em sua complexidade, outros aspectos, não prescritos, são de suma importância para a investigação da formação de professores/as. Embora compreendemos que a pesquisa, não deve restringir-se na análise dos documentos, privilegiamos, estes, por considerar, fonte primária de registro



das ações humana. Os documentos também nos permite uma compreensão histórica da organização das disciplinas.

Com base no estudo da literatura especializada podemos concluir que; a escola homogênea que acreditavam existir foi desafiada quando os “diferentes” passaram a reivindicar o reconhecimento e valorização de suas especificidades e dos seus saberes não-escolares; novos desafios foram impostos ao currículo e a formação de professores/as, que nesse processo, não tem acompanhado as novas demandas sociais e educacionais; e, finalmente, a escola e os cursos de formações de professores/as não tem tratado pedagogicamente a articulação de temas como raça e gênero nos processos de ensino.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa cujo método está centrando na revisão da bibliográfica básica e análise documental dos dados e informações contidas no projeto político pedagógico e nos planos do curso de Pedagogia da Unesp-Marília (1963- 2011). Numa primeira etapa iremos localizar, recuperar, selecionar e sistematizar, mediante a elaboração de um instrumento de pesquisa, os dados e informações com objetivo de identificar, se a temática étnico/racial foi valorizada como conteúdo formativo aos graduandos/as do curso de pedagogia da UNESP-Marília. Nesta comunicação apresento resultados parciais das discussões teóricas, com base no estudo na literatura especializada sobre teorias do currículo e formação de professores/as.

Discussões e considerações finais

A questão da diferença étnico/racial é uma realidade imposta à escola, que tenciona o currículo e as políticas de formação de professores/as. A escola homogênea que por muito tempo escamoteou as diferenças, vem sendo constantemente questionada.

Na década de 60 a perspectiva tradicional do currículo foi fortemente criticada por muitos autores, destacando-se Altusser (1983) , Bowles; Gintis (1981), Bourdieu (1999), Freire (1970) , Apple (1979), Giroux (1987). Para os autores críticos do currículo, “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. Segundo Silva (2011, p. 30). As teorias críticas são teorias da desconfiança, questionamento e transformação radical.” Recentemente, outras perspectivas, baseadas em pressupostos do pós-estruturalismo, pós-colonialismo, multiculturalismo crítico, vêm denunciando o currículo, não apenas como campo de ideológico.

Segundo Silva (2011), para os pós-críticos o problema não estava apenas na ideologia; existindo um conhecimento verdadeiro, mas sim um conhecimento considerado verdadeiro. Contudo, o problema das desigualdades sociais e educacionais não seria, para os pós-críticos, sanados na medida em que a ideologia dominante fosse retirada do currículo, ou seja, não basta dar lugar ao conhecimento do dominador ou dominado, mas é



necessário problematizar os discursos hegemônicos que consagraram a cultura do dominador, do colonizador europeu, como conhecimento verdadeiro e universal. Embora existam diferenças pontuais entre as duas perspectivas:

[...] a teoria pós-crítica deve se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinam de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder. (SILVA, 2011, p. 147).

A diferença marcante entre a perspectiva crítica e pós-crítica estaria, para Silva (2011), nas categorias de análise: a primeira tem aporte econômico e a segunda compreende os processos raciais, de gênero e sexual para analisar e definir o que é currículo e entender as desigualdades sociais. Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não limita-se a análise, do poder, ao campo das relações econômicas. “Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrado na raça, etnia, gênero na sexualidade.” (SLVA, 2011, p, 149

A compressão do currículo como campo racialmente enviesado, impôs às instituições educacionais, mudanças epistemológicas, conceituais e estruturais. (GOMES, 2012) Os considerados indisciplinados, não capazes, repetentes, evadidos etc. Trouxeram à escola, demandas específicas de aprendizagens que não estavam relacionadas apenas ao cognitivo, mas também subjetivas. A autoestima e reconhecimento e a valorização de suas especificidades são defendidos, nas pesquisas, como condição essencial para o processo de ensino e aprendizagem.

A discriminação racial como fenômeno social que interfere significativamente na construção de identidade de crianças negras e no processo de aprendizagem. (Cavalleiro2001), (Gomes 2001; 2005; 2010), Oliveira (2007) entre outros. Em pesquisa bibliográfica realizada anteriormente identifiquei: que a discriminação racial na escola, interfere na construção positiva da identidade de meninas negras, essas práticas racistas cometidas por alunos/s eram constantes e muitas vezes naturalizadas pelo (a)s professore (a)s (CARDOSO 2010)

A presença das diferenças raciais não é um fenômeno novo na escola. O debate que nos parece novo, na verdade, foi ocultado por muito tempo pelas políticas educacionais homogeneizadoras. O que tem de novo, no entanto, é que as chamadas diferenças étnicas, sociais e de gênero, têm problematizado e imposto novos desafios ao currículo, à gestão escolar, e à prática docente.

A reivindicação pela valorização da história dos negros, nos processos educacionais, é de longa data, muito antes da abolição, os negros forjaram políticas educacionais para a formação de crianças negras. A escola do professor Pretextato em 1854, é um exemplo de resistência e reivindicação do reconhecimento das especificidades educacionais da população negra. Em 1930, a Frente Negra Brasileira, o primeiro movimento pós- abolição, que encampou lutas pela valorização da cultura negra na escola (SILVA, 2010). O



apagamento da história do negro, prorrogou, por muito tempo, as mudanças necessárias à educação antirracista.

Embora seja antiga, as denúncias do racismo enquanto fenômeno operante nas relações sociais e educacionais, apenas recentemente, em 2003, a legislação reconheceu a emergência em tornar obrigatório o ensino da cultura a africana e afro-brasileira na escola, através instituição da lei 10.639/03. Segundo Munanga:

O que está em debate na atualidade é a ideia de que uma educação centrada na cultura e nos valores da sociedade que educa deve suceder uma educação que dá valor à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do outro visando todas as formas de comunicação intercultural [...] MUNANGA, 2010, p. 45).

Nesse cenário, o qual o papel do professor frente a educação das relações étnico-raciais? Como o professor poderá atuar pedagogicamente frente a discriminação racial. É consenso, o entendimento de que o combate ao racismo na escola é de responsabilidade de todos os órgãos e sujeitos envolvidos no processo educacional, porém o professor/a, tem participação fundamental, na superação das desigualdades e na promoção da diversidade racial na escola, dessa forma, partimos do entendimento de que docência é um atividade intelectual, que exige professores/as capazes de se posicionar criticamente frente a realidade, refletir e modificar sua prática docente.

[...] o professor/intelectual busca selecionar e ensinar conteúdos significativos, conteúdos que facilitem ao estudante melhor se situar no mundo em que vive e perceber as situações agressivas a que muitos indivíduos e grupos estão submetidos por fatores relacionados a classe social, raça e gênero. (MOREIRA; MACEDO, 2001, p. 123)

Nessa perspectiva, formação de professores/as para a educação das relações étnico-raciais, constitui-se como campo fundamental para o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica e conseqüentemente, no combate aos paradigmas raciais.

Assim, o desafio do momento diz respeito ao aprimoramento da capacidade do professorado e demais profissionais da educação para o trato da questão da diversidade dos alunos e alunas no espaço escolar, tanto no plano curricular e dos instrumentos didáticos (livros escolares e paradidáticos), quanto em termos da própria capacitação teórica, e mesmo política, desse agente para que o mesmo venha a se tornar um aliado no esforço da superação das iniquidades raciais em termos do



aproveitamento escolar das crianças e adolescentes brasileiros. (PAIXÃO 2008, p. 55).

Formar professores para a educação das relações étnico/raciais, pressupõe considerar que o racismo, é uma temática presente na vida dos/as professores/as, e infelizmente, carregada de concepções equivocadas pautadas no senso comum.

[a] maioria dos profissionais de educação não teve a oportunidade de realizar, de maneira sistemática, leituras a respeito da dinâmica das relações raciais e do combate ao racismo na sociedade brasileira. Nessa Trajetória acaba por trazer, em suas falas e práticas, referenciais do senso comum sobre as desigualdades entre negros e brancos na sociedade brasileira. (CAVALLEIRO, 2005, p. 82).

A formação social do povo brasileiro é permeada de ideologias raciais. De modo que, as ideias racistas que inferiorizaram os negros, durante muitos séculos, ainda que superadas, do ponto de vista científico, opera nas relações sociais. Os conceitos de raça, racismo, discriminação racial e preconceito racial, como conceitos fundantes do pensamento racial brasileiro, não estão deslocados do cotidiano das pessoas. Esses conceitos estão presentes no imaginário coletivo e influenciam as práticas docentes.

[...] na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciando aos quais os referidos conhecimentos foram negados ao longo da sua trajetória escolar o que traz dificuldade para que se perceba as evidências do racismo que se prolonga até os nossos dias, provocando a existência das desigualdades raciais (OLIVEIRA, 2007 p. 258).

Como podemos evidenciar, em Paixão (2008), Oliveira (2007) e Cavaleiro (2005), a formação de professores para a educação das relações étnico/raciais, está imbricada nos processos ideológicos de apagamento e distorção da histórica de luta e resistência dos negros. Esse projeto tão bem executado pelos currículos ocultos e nos materiais didáticos quando não problematizado e superado, terá consequências para prática docente. Sabemos que o currículo das escolas brasileiras, historicamente valorizou a história dos dominadores. Desta forma, está posto o desafio da universidade oferecer uma política consistente de formação teórica.

Como podemos evidenciar, nessa breve exposição, o debate atual sobre a diversidade étnico/racial na educação, considera o currículo um campo racialmente enviesado, logo as determinações econômicas, não dá conta de explicar as assimetrias educacionais. Os paradigmas raciais, identificados nas



pesquisas sobre relações raciais, na escola, tencionaram o currículo e a formação de professores/as.

O debate histórico sobre as desigualdades raciais reproduzidas e silenciadas pela escola culminou na lei 10.639/03 que tornou obrigatório o reconhecimento e valorização da cultura afro-brasileira e africana em todos os sistemas de ensino. Nessa esteira, conforme alertado pelos autores supracitados; a formação de professores/as para a educação das relações étnico/raciais, foi considerada condição essencial para a implementação da referida lei, uma vez que esses atores sociais serão os mediadores do conhecimento, porém, os limites formativos, estão evidentes, quando constatamos que na trajetória escolar de muitos professores/as, a história dos afro-brasileiros e africanos foi estereotipada.

Nessa esteira de discussão é possível pensar a formação de professores/as para educação das relações étnico-raciais reconhecendo a necessidade de discutir nos cursos de formação, termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais e propondo mudanças epistemológicas, estruturais e conceituais que vise desconstruir as ideias racistas. Portanto, a matriz curricular, dos cursos de formação de professores/as deve contemplar, nas disciplinas obrigatórias, e ao longo de todo curso, conteúdos que proporcione a compreensão da dinâmica do racismo e suas implicações na educação, para de superação do senso comum e as iniquidades raciais na educação.



UMA PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR NA BIOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – MG PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Taís Silva

tais_silvaa@hotmail.com

Lucas Del Bianco Faria

lucasdbf@gmail.com

Antônio Fernandes Nascimento Junior

toni_nascimento@yahoo.com.br

Universidade Federal de Lavras – MG, Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência (PIBID)/ Capes e Fapemig.

Palavras-chave: Prática como componente curricular. Formação de
professores. Ensino universitário.

Introdução e Objetivos

A educação atualmente é vista como ferramenta que auxilia na transformação social e no desenvolvimento dos sujeitos. O professor é considerado o real mediador deste processo de mudança, como traz Dias-da-Silva (1998) quando assume que o sujeito capaz de transformar a realidade, de um fazer e de um pensar, não apenas um reproduzidor de práticas, que tem como papel centralizar a elaboração crítica de seus alunos é o professor. Ainda sim é notável que o papel desempenhado por estes sujeitos formadores não segue esta proposta na maioria das situações, como Pinheiro (2009) mostra em seu trabalho que tendências pedagógicas tradicionais ainda prevalecem nas práticas dos professores. Esse posicionamento é contestado, na literatura de Freire (2003) que traz que a prática crítica e reflexiva de professores é a saída para a construção efetiva de conhecimentos pelos sujeitos/educandos, chamados alunos. Nesta perspectiva, a formação inicial de professores dentro das diversas universidades que oferecem cursos de licenciatura é a chave para melhorias na educação. Esta formação está intimamente ligada à organização curricular dos cursos de licenciatura, que muitas vezes não se preocupam em formar professores educadores com práticas e metodologias que visionam a construção do conhecimento pelo aluno, o que torna a situação, no mínimo, preocupante.

Gati (2010) relata em seu trabalho que, no caso das licenciaturas em Ciências Biológicas, dedica-se uma carga horária consideravelmente baixa para formação docente (10%), em relação à dedicada a formação específica (65,3%).

Os documentos oficiais Lei 9.394/1996; Parecer CP/CNE Nº 28/2001 (BRASIL,2001a) instituem a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior, dada por “Art. 1º (...) I- 400 (quatrocentas) horas de



prática como componente curricular, vivenciadas ao longo do curso; II- 400 (quatrocentas) horas de estágio curricular supervisionado a partir do início da segunda metade do curso; III- 1800 (mil e oitocentas) horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; IV- 200 (duzentas) horas para outras formas de atividades acadêmico científico-culturais.” Ainda, conforme a Resolução CNE/CP 1/2002 (BRASIL, 2002b), a prática “na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso”, ela “deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, não ficando restrita às disciplinas pedagógicas. (Art. 12, parágrafos 1, 2 e 3).

A partir destas leis nota-se a obrigatoriedade de 400 horas de prática como componentes curriculares (PCC) que deverão estar presentes desde o início do curso e permear toda a formação do professor, articulando com toda matriz curricular. Carvalho (2002) discursa em seu trabalho sobre as PCC`s e seus objetivos, como o de ligar a teoria a prática, transcendendo a sala de aula, e o quão importantes estas práticas são na formação da identidade de futuros professores. No entanto, a pesquisa, a aplicação e até mesmo o conhecimento acerca destas PCC`s nas licenciaturas são escassas, o que desfavorecer a formação dos futuros professores e desrespeita as leis já citadas.

Nestes contextos, com a necessidade de atividades que favoreçam uma melhor formação dos licenciandos durante sua graduação o presente trabalho buscou relatar uma prática na disciplina de Biologia de Populações ministrada no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Lavras (UFLA), Minas Gerais que traz a valorização de aspectos didático-pedagógicos ao longo da formação de professores. Esta atividade teve como objetivo central exercer uma prática como componente curricular para enriquecer a formação pedagógica dos alunos que cursavam a disciplina. Visto que é necessário, segundo Nascimento et al.(2012), que a criatividade e o uso de recursos e jogos educativos sejam melhor desenvolvidos no educador pra que este possa proporcionar aos educandos espaços favoráveis á aprendizagem, a prática utilizou como proposta pedagógica a produção de material didático para o ensino de vários aspectos da ecologia.

Metodologia

A prática da disciplina se voltou para alunos de Ciências Biológicas, Bacharel e Licenciatura da UFLA, de dois semestres letivos distintos que receberam a mesma proposta de trabalho. Foi proposto que os discentes trabalhassem em grupos para realizar a atividade. Esta se prestava na utilização de uma ferramenta pedagógica pra o ensino de alguns conceitos centrais da ecologia (Nicho Ecológico, Metapopulações, Interações Ecológicas e Estratégia de vida). Assim, cada grupo teria como tarefa escolher, produzir e apresentar sua respectiva ferramenta construindo com o auxílio desta um dos conceitos previamente distribuídos.



Os alunos tiveram inicialmente uma aula com um professor especialista em educação que destacou a importância de práticas pedagógicas como a da disciplina. Este apresentou várias ferramentas didáticas, defendendo teoricamente suas potencialidades, que os grupos poderiam utilizar para efetivar a atividade.

Após esta aula, os grupos tiveram um prazo para entrega da atividade de aproximadamente quatro meses. Neste período, estes se organizaram, de forma autônoma, para a produção e elaboração de seu material, desde a escolha do público alvo à efetiva construção deste. Todo o processo foi orientado e acompanhado pelo professor titular da disciplina e por um professor especialista em educação de ciência da mesma universidade.

Como trabalho final desta prática realizou-se um evento que englobou a apresentação e a discussão de cada material produzido ao longo dos quatro meses de atividades dos alunos dos dois semestres distintos. Foram produzidos materiais diferentes, dentre o qual se encontravam jogos pedagógicos, vídeos didáticos e até mesmo uma revista didática infantil. Todos estes foram apresentados individualmente aos presentes no evento, que contou com professores, graduandos e pós-graduandos de Lavras-MG. Após as apresentações houve uma discussão da prática realizada, possibilitando uma avaliação das potencialidades desta por alunos e professores.

Discussão e Considerações Finais

Segundo Terrazzan et al. (2008), disciplinas que tratam de conhecimentos “específicos da matéria de ensino” (como a Biologia de Populações) e que realizam a prática como componente curricular em seu decorrer, deverão proporcionar a reflexão sobre os conhecimentos que estão sendo aprendidos pelo licenciando (no caso, conhecimentos acerca de Ecologia). Posteriormente estas atividades, após passar pelo processo de transposição didática, poderão ser utilizadas durante a sua atuação profissional como professores.



Seguindo esta linha, nesta prática os alunos construíram materiais pedagógicos diversos, todos com o mesmo objetivo: ensinar ecologia de forma não tradicional. Nascimento Jr. e Souza (2011) dizem que a estratégia da produção e apresentação de materiais e modelos didáticos possibilita a instrumentalização dos futuros professores. Foram construídos dentre os materiais vários jogos de tabuleiro e de cartas, além de uma vídeo-aula e de uma revista pedagógica para crianças. Cada um teria que no seu desenvolver construir os conceitos ecológicos divididos entre os grupos (Interações ecológicas, Nicho ecológico, Estratégia de vida e Metapopulações). Cada grupo recebeu um tema a ser trabalhado, como mostra o quadro abaixo, que traz alguns representantes de cada assunto.

Quadro 1 – Amostra dos materiais produzidos pelos alunos na disciplina de Biologia de Populações.



Nome do material (escolhido pelos alunos)	Tema trabalhado (distribuído por grupos)	Descrição	Foto
O baralho de Interações	Interações ecológicas	O objetivo do jogo é formar trincas, como num jogo de baralho comum, juntando os animais e suas respectivas interações ecológicas, aumentando o conhecimento do jogador acerca deste assunto.	
Nicho e o Bicho	Nicho Ecológico	Neste jogo de tabuleiro o objetivo é conhecer o nicho do Lobo-Guará de forma simples e interativa, onde os jogadores constroem diversos conceitos ecológicos juntos.	
Ecologando	Estratégias de vida	A ecologando é uma aula-vídeo proposta para mostrar e construir os conceitos ecológicos acerca de estratégia de vida. Esta segue a linha de aulas vídeos tradicionais.	



War Animal	Metapopulações	Este material pedagógico segue a linha do jogo de tabuleiro "War". O objetivo é andar pelo tabuleiro entendendo o conceito de metapopulações e se divertindo durante o jogo.	
Ecoquetel	Interações ecológicas	Está é um revista de passatempos feita para crianças do ensino fundamental. Estas constroem de forma divertida os conceitos relacionados as interações ecológicas.	

Após a apresentação de todo material houve um discussão acerca do trabalho. Notou-se que foi possível uma aproximação dos alunos com uma prática pedagógica, por muitos até então desconhecida. Além disso, segundo Oliveira (2005), colocar o discente em contato com a prática e possibilitar uma discussão sobre esta é muito importante, pois o sucesso do processo de aprendizagem é maior se o aluno confrontar a teoria com a prática desde cedo. Diz ainda que os espaços de discussão entre alunos possibilitam a oportunidade de reflexão dos mesmos, apresentando diferentes pontos de vista.

Este trabalho de ensino-aprendizagem fornece subsídios para uma formação dos alunos necessária para uma vida de futuros professores/mediadores. Assume-se que as práticas enquanto componentes curriculares são essenciais para a formação de um educador. Nota-se assim a necessidade do aumento destas práticas na formação inicial de professores em todos os cursos de licenciatura. É proposto, desta forma, que em todas as disciplinas destes cursos de graduação sejam feitas atividades como a relatada neste trabalho ou ainda, propostas novas práticas para efetivar as horas de componentes curriculares exigidas por lei.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: particularidades para a educação física

Fabiane Castilho Teixeira
fabianecteixeira@gmail.com

Camila Rinaldi Bisconsini
camibisconsini@gmail.com

Ana Luiza Barbosa Anversa
ana.beah@gmail.com

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira
amauribassoli@gmail.com

Universidade Estadual de Maringá
Programa de Pós Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL
Paraná

Palavras- chave: Formação Inicial. Ação Docente. Educação Física

Introdução

Os desafios associados à formação inicial dos professores referem-se, de maneira especial, à garantia da oferta de uma formação de qualidade aos profissionais, que se apresente condizente com as aspirações educacionais e sociais. Enfatiza-se que as aceleradas transformações nas mais diversas esferas da sociedade passaram a requerer um rol de conhecimentos profissionais, influenciando, conseqüentemente, nas aspirações e necessidades com relação à educação.

Esse processo amplo de mudanças vem alterando o sistema de produção e, conseqüentemente, vem requerendo também novas exigências profissionais (novos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores). Tal situação pressiona uma reconversão permanente de todas as profissões, mostrando a necessidade urgente da introdução de mudanças nos sistemas educacionais (CALDEIRA, 2001).

De acordo com Ghedin (2006), a globalização, ao afetar a educação escolar, modificando seus objetivos e finalidades, exige também uma nova formação de professores. Para o autor, o ensino hoje deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de aprender nesse contexto, desenvolvendo conhecimentos, consciência crítica de cidadania e formação de cidadãos éticos. Nessa ótica, os futuros professores passam a almejar uma formação que forneça as condições necessárias para garantir espaço no exercício cotidiano da profissão.

Ao discutir essa temática, Barros (2000) defende que o processo de formação necessita de uma adaptação aos moldes das exigências do mercado profissional, e, para tanto, as Instituições de Ensino Superior (IES) necessitam pensar em um currículo que apresente uma sólida formação inicial, atendendo não unicamente às exigências profissionais em si, mas também formando professores capazes de refletir e modificar a realidade que os cerca.



Objetivo

Discorrer sobre a formação inicial de professores a partir de discussões que visam caracterizar particularidades no âmbito da Educação Física.

Metodologia

Utilizou-se o método bibliográfico (GIL, 2002), uma vez que este procura explicar um problema a partir de referenciais teóricos publicados, com base em materiais já elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses. Destaca-se ainda que a pesquisa teve como suporte autores e apontamentos legais que referem a formação de professores para atuação na educação básica.

Discussões

Buscando atender as novas demandas provocadas pela organização social e políticas nacionais, no que se refere à formação de professores, foram instituídas no ano de 2002, novas diretrizes que fundamentam o processo de formação inicial, sendo estas, a Resolução CNE/CP n. 01/2002 e Resolução CNE/CP 02/2002.

A Resolução CNE/CP n. 01/2002 salienta que deve haver coerência entre a formação e a prática esperada pelo professor, sendo o núcleo do processo educativo, a formação de competências e a necessidade de pesquisa no ensino aprendizagem, ou seja, a realidade escolar. Com isso, a preocupação da formação está para além dos aspectos teórico metodológicos, levando-se em conta a percepção da realidade social e a somatização das experiências de vida na formação do aluno. A Resolução supracitada também destaca o conceito de simetria invertida indicada no Parecer CNE/CP n. 009/2001, a qual salienta que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (p.2).

O Artigo nº 5 da Resolução CNE/CP n. 01/2002 aponta ainda o princípio metodológico da ação-reflexão-ação, como a resolução de situações problema e a vivência prática, visando formar um professor reflexivo, que de acordo com Schön (1992), é aquele que aprende a partir da análise e reflexão de sua prática. Macedo (1994) salienta que, com a ação do pensar a prática, se conquista uma visão crítica das atividades e procedimentos de sala de aula, na qual o professor adota uma postura de pesquisador, conhecendo melhor os conteúdos escolares e as características que levam à aprendizagem de seus alunos.

A Resolução CNE/CP 02/2002, estabelece a duração e carga horária dos cursos de licenciatura plena para formação de professores de educação básica e superior, o que deliberou uma carga horária mínima de 2800 horas de curso,



integralizadas em, no mínimo, três anos letivos, sendo que 400 horas desta formação deveriam ser destinadas às práticas como componente curricular, iniciadas desde o primeiro semestre do curso, com o objetivo desintonizar acadêmicos e docentes com a realidade para a qual se preparam. É preciso destacar que, o Parecer CNE/CP 28/2001 estabelece a duração e a carga horária dos cursos de formação de professores da Educação Básica em graduação plena, e foi utilizado na fundamentação da Resolução CNE/CP 02/2002, entretanto, questiona-se se esta duração mínima de três anos tem se dado de forma adequada, uma vez que, com ela pode ocorrer um aligeiramento no processo de formação, trabalhando as competências profissionais demandadas sem os devidos aprofundamentos. Com base em Westphalen (2012), o processo de aligeiramento da formação docente é induzido pela volatilidade das qualificações demandadas pelo campo de atuação, com isso a formação inicial pode acabar provendo apenas competências básicas, e não mais garantir um conhecimento científico e cultural aprofundado.

Estas Resoluções tiveram como base as orientações emanadas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9394/96, que enfatizaram uma nova configuração do processo, em que a formação de professores da Educação Básica, em licenciatura plena, passaria a ter uma identidade própria. Em relação a estes novos direcionamentos legais, Souza Neto; Alegre e Costa (2006, p.33) ressaltam que as Resoluções citadas fazem referência a “formação do profissional da educação”, substituindo o “verniz pedagógico” por uma sólida formação que seja comum a todos os professores, independente da área específica de sua disciplina. Benites (2008) chama atenção para o assunto, destacando que as novas orientações para um ensino de qualidade incluem a necessidade vigente de articular a teoria com a prática, bem como a organização de um conjunto de conhecimentos que auxiliem o professor em sua atuação profissional. Esta construção de saberes será concretizada por meio do processo de ensino aprendizagem, adotando nas ações interventivas o conhecimento do trabalho dos professores, ou seja, os seus saberes cotidianos (TARDIF, 2002).

Nesse contexto, deve-se considerar que a formação inicial tem papel ímpar na construção de conhecimentos dos futuros professores, que pode ser aprimorada a partir das experiências adquiridas na prática profissional. Deve-se ressaltar que para que essas vivências sejam positivas se faz necessário também que os professores estejam comprometidos com o processo ensino aprendizagem, bem como pela busca constante de conhecimento em relação a sua área de atuação.

Ao tratar da formação docente, Ghedin (2006) destaca a necessidade de reflexões sobre a formação, sobretudo, no momento atual caracterizado por uma profunda crise social e ética, pela qual passa a sociedade. Tais reflexões implicam em escolhas e posicionamentos em defesa da formação humana, com vistas a construir um novo projeto educacional e uma sociedade diferente da que temos hoje, caracterizada pela exclusão social. O autor complementa que, nesse contexto, a formação aparece como um importante meio de garantir



aos professores o acesso à produção do conhecimento, ofertando aos futuros profissionais a sustentação teórico-prática.

Colaborando com a discussão, Nishiiye (2012, p. 24) aponta que a formação inicial ocupa um lugar importante na identidade profissional, pois se trata de um momento em que o futuro profissional tem suas primeiras aproximações com os princípios educativos do ensino, que entre outras extensões, representam o propósito de ensinar a outrem algo que domina.

As discussões apresentadas até o momento apresentam a necessidade em se desenvolver novas propostas e sistematizações acerca da formação do professor. Ramalho et al. (2004, p. 23) destacam em suas pesquisas, questões sobre a formação docente, entre elas, o “Modelo Emergente da Formação (MEF)” que assume a reflexão, a crítica e a pesquisa como atitudes que possibilitam ao professor, participar na construção de sua profissão e no desenvolvimento da inovação educativa, como alguém que tem sua história, suas necessidades, interesses e limitações, dentro do processo de crescimento profissional. Acrescentando à discussão, Figueiredo (2004) considera que as experiências carregadas pelos discentes, bem como as influências concretas dessas experiências, devem ser tomadas como referência para refletir sobre a configuração da formação docente.

Incorporando as discussões específicas já realizadas na área da Educação Física, indica-se que os aspectos sociais têm se vinculado à formação de professores dessa área ao longo dos últimos 30 anos, principalmente no que se refere à integração de aspectos culturais, sociais e do lazer aos conteúdos já propostos na matriz curricular da formação inicial. Nesse sentido, destaca-se a presença de disciplinas relacionadas aos aspectos sociais e pedagógicos da formação, como, fundamentos da educação, didática, psicologia, sociologia, antropologia, metodologia do ensino e estágio curricular supervisionado. Essa fase da matriz curricular do curso possibilitou associar seus conteúdos com conceitos e contextos políticos e sociais. Entretanto, Boscatto e Kunz (2009, p.188) defendem que, “Para fazer uma leitura crítica da realidade é necessário ter critérios, e isso exige conhecer, técnica e competentemente, as estruturas que compõem o fenômeno a ser abordado”. Assim, ao se trabalhar o contexto político e social vivenciado juntamente com os conteúdos propostos para o curso, é preciso antes que o docente tenha clareza sobre o todo do que irá ser trabalhado, bem como os métodos indicados para este.

No que se refere às atuais preocupações com a Educação Física brasileira, inclui-se a configuração da formação inicial, haja vista que as modificações no cenário educacional vêm requerendo sua constante reestruturação, que para serem consolidadas na prática requer que os profissionais engajados na formação inicial, compreendam as peculiaridades de cada contexto interventivo e suas respectivas demandas. As discussões e reflexões sobre os conhecimentos que devem permear o currículo dessa formação apresentam desafios educacionais, conexos tanto com as transformações sociais, de ordem política, econômica e cultural, quanto com os vertiginosos avanços da ciência e da tecnologia.



Para que ocorra uma formação inicial em Educação Física que subsidie uma intervenção de qualidade, faz-se necessário que o professor tenha claro seu papel na formação humana, profissional e social de seus alunos. Sobre o assunto, Manuel e Tani (1999) destacam que a formação de qualidade deve incluir: a definição do perfil profissional que se quer formar; as necessidades sociais; características do mercado de trabalho; os níveis do conhecimento disponíveis para serem transmitidos; e as concepções sociais e experiências anteriores dos alunos com a Educação Física.

Ainda sobre a formação de qualidade, Barbosa-Rinaldi (2008) analisa que, por meio das novas orientações para a formação em licenciatura, e também no âmbito da Educação Física, faz-se necessário preparar o futuro professor para enfrentar e refletir criticamente sobre os fenômenos e as situações conflituosas presentes no meio escolar, além da necessidade de introduzir as práticas pedagógicas desde os primeiros anos da formação inicial e do estágio supervisionado, sendo este iniciado a partir do início da segunda metade do curso (Resolução CNE/CP 02/2002). Ainda considera-se indispensável que os cursos estabeleçam estreita relação com a escola, para que se concretize uma formação mais condizente com a prática docente.

Assim, é preciso que os próprios professores de Educação Física conheçam a relação de sua disciplina com os múltiplos componentes curriculares da educação básica, só assim será possível ensinar aos alunos os conteúdos relacionados a esta e os diferentes aspectos que a compõe.

Além desta inter-relação entre os componentes curriculares e a compreensão do papel do profissional de Educação Física, em seus múltiplos campos de atuação, faz-se necessário que os professores da formação inicial compreendam as reformulações curriculares e a efetivem no processo de ensino aprendizagem. Sobre o assunto Apple (2006), ressalta que é preciso desafiar as estruturas básicas de significados previamente aceitos, entendendo-se que só assim teremos uma mudança bem sucedida, uma vez que esta só se consolida a partir do momento que é aceita pelo professor na prática.

No caso da área discutida, destaca-se a dificuldade de se entender os conteúdos da cultura corporal, sendo esta, a base do corpo de conhecimento da Educação Física. Esse empecilho acompanha a formação inicial e os primeiros anos de intervenção. Tais barreiras de compreensão foram construídas, pois os docentes formados até a década de 1980 se voltavam estritamente para a formação militar e técnica, fazendo com que estes professores direcionassem suas aulas, na educação básica, aos aspectos técnicos e biológicos da área. A esse respeito, Miranda, Lara, Barbosa-Rinaldi (2009) acrescentam que, muitos professores trazem marcas do regime militar e da educação tradicional, tecnicista ou escolanovista, e isso acaba gerando dificuldade em perceber possibilidades diferenciadas de intervenção, ou seja, voltada para uma dimensão crítica e educacional.

Os autores supracitados ainda completam: “A educação física, destinada a disciplinar, corpos fortes e dóceis, sempre dependeu do conhecimento



biológico, mostrando-nos, assim, a relação esporte e biologia” (MIRANDA, LARA e BARBOSA-RINALDI, p. 2). Dessa forma, compreende-se que o processo histórico da formação de professores de Educação Física, com característica estritamente militar, é um dos motivos para que aulas nessa área sejam pautadas nos esportes ou no aspecto biológico da saúde apenas.

Considerações Finais

Diante do exposto, torna-se necessário considerar que o processo de ensino aprendizagem apresenta-se em constante fluxo e transformação, uma vez que não é um processo isolado na formação docente e sim, uma ação política, econômica e social que deve alicerçar conhecimentos teórico-metodológicos a consciência crítica de cidadania e ética.

Professores precisam se voltar para o constante aprendizado, aprimorando suas estratégias de ações e construção do conhecimento por meio da interrelação e autoquestionamento da prática docente e referenciais postos, além de se apresentarem sempre engajados a deveres e direcionamentos políticos educacionais.

Aos professores da Educação Física, a missão não se difere, pois estes devem procurar consolidar estratégias que rompam a relação simplista e verticalizada durante as aulas, ou seja, devem explorar os conhecimentos referentes à cultura corporal do movimento em todas as abordagens e possibilidades, questionando seus papéis formativos e também suas contribuições para as questões sociais.



A HISTÓRIA DAS IDEIAS DE NATUREZA COMO SUBSÍDIO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Laise Vieira Gonçalves

laiseokda@hotmail.com

Mariana Nayara Bonilha de Andrade

mariana.nayara@hotmail.com

Layne do Amaral Vilas Bôas

la_amaral@yahoo.com.br

Antonio Fernandes Nascimento Junior

toni_nascimento@yahoo.com.br

Universidade Federal de Lavras - MG, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), FAPEMIG E CAPES/PIBID

Palavras-chave: ideias de natureza; história, filosofia e ensino de ciência; formação de professores de ciências.

Introdução e Objetivo

A ideia de natureza se modificou ao longo da história, expressando o cenário que permitiu a construção da ciência moderna e contemporânea. É dessa história que vem a visão de mundo que sustenta a ciência. Assim, uma das condições fundamentais para a existência da ciência moderna é a concepção de natureza que a subjaz (NASCIMENTO JUNIOR, 2012).

"Qual é a visão biológica sobre a Natureza?"

Com esta pergunta Nascimento Junior (2010) procura entender a importância das diferentes concepções de natureza na construção do pensamento biológico. A resposta do autor foi construída a partir de dois aspectos: o primeiro considerou que o conceito de natureza tem história e, o segundo, que a Biologia é constituída de ideias ou elementos estruturantes.

Este autor considera que existe um significado ontológico da natureza e, que este é modificado ao longo da história sendo, pois, uma condição para a construção do pensamento biológico (NASCIMENTO JUNIOR, 2010).

O autor propõe que tanto no estudo como no ensino de Biologia, deve-se buscar o contexto histórico social para que se obtenha a compreensão dos fenômenos biológicos e da construção da ciência.

Segundo Beltrame (2008) o tema natureza é uma discussão que deve estar presente no currículo de qualquer curso de Ciências Biológicas porque permeia a formação do biólogo.

É relevante reiterar a discussão de Praia et al. (2002) no tocante ao papel da HFC no ensino de ciências, no sentido de desmistificar ideias errôneas na construção do pensamento científico frequentemente apresentadas pelos professores, oferecendo um grande auxílio ao professor. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) o qual destacam a necessidade de se utilizar HFC como suporte para ensino de Biologia (BRASIL, 2000).



Assim, é importante que o professor compreenda as ideias de natureza para que possa também compreender a visão de mundo da biologia e seu objeto de investigação e, ao mesmo tempo, inserir o contexto histórico filosófico na sua prática em sala de aula. Para tal, é necessário que este contexto seja, anteriormente, apresentado aos professores para que, a partir daí, sejam utilizados pelos mesmos.

Neste contexto, este trabalho busca apresentar um minicurso como prática pedagógica sobre a história das ideias de natureza utilizando a HFC com a finalidade de subsidiar o ensino de ciências e contribuir para a formação de professores. Esta atividade compõe o trabalho final desenvolvido e apresentado na disciplina metodologia de ensino da Universidade Federal de Lavras, MG (UFLA).

Metodologia

A primeira parte da atividade se concentrou no planejamento, onde foi realizada a escolha do tema a ser abordado e a escolha da ferramenta metodológica a ser utilizada. Foi decidido que seria apresentado as ideias de natureza utilizando a HFC através de um minicurso. Em seguida o minicurso foi desenvolvido sendo dividido em três partes. Na primeira, foi pedido que os participantes relatassem por escrito suas ideias de natureza. Na segunda, foi feita uma abordagem sobre a importância da utilização da história e filosofia como metodologia de ensino. Na terceira parte, foi feita a construção das ideias de natureza no decorrer dos tempos através da história e filosofia da ciência com o auxílio de imagens. Toda a atividade foi filmada e, posteriormente, analisada.

A escolha do tema

Primeiramente, o minicurso foi elaborado. Nesta etapa, os alunos se reuniram durante as aulas da disciplina metodologia de ensino para discutir qual seria o tema abordado no minicurso. Alguns aspectos foram considerados na escolha do tema como: sua relevância, sua contribuição para formação de professores e temas não muito discutidos durante o curso de Ciências Biológicas da UFLA. Dentre os temas discutidos, aquele o qual o grupo se identificou foi “as ideias de natureza”, pois se entendeu que este era um tema de importância relevante para os biólogos e em especial para os licenciandos e futuros professores, estando este tema pouco presente no currículo do curso de Ciências Biológicas da UFLA, sendo esta uma oportunidade interessante de promover uma aproximação dos biólogos com este tema.

A escolha da ferramenta metodológica

Após delimitar o tema a ser trabalhado no minicurso foi preciso escolher uma metodologia que não fosse expositiva, sendo esta uma orientação do professor da disciplina. Para tal foi preciso buscar referenciais teóricos, primeiramente sobre o tema, a fim de compreendê-lo melhor e a partir daí buscar uma metodologia que melhor o apresentasse, possibilitando uma aproximação mais efetiva.



Posteriormente às leituras, seguiu-se uma discussão entre o grupo e com o professor da disciplina no decorrer das aulas durante o semestre acerca da metodologia. Após as discussões chegou-se num consenso de que a melhor metodologia para apresentar as ideias de natureza era utilizando a História e Filosofia da Ciência. Assim, o minicurso foi elaborado e desenvolvido.

A execução do minicurso

O minicurso foi desenvolvido no anfiteatro do Setor de Ecologia, no Departamento de Biologia da UFLA. Este contou com a participação de 29 licenciandos em Biologia, sendo estes alunos matriculados na disciplina de metodologia de ensino além de integrantes do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de biologia desta universidade.

A atividade foi dividida em três partes. Primeiramente foi pedido aos alunos que relatassem por escrito a sua concepção de natureza. Em seguida, foi exibida uma apresentação de slides ressaltando a importância de se utilizar a HFC no ensino de Ciências e Biologia e uma apresentação de slides onde as ideias de natureza foram abordadas no decorrer dos tempos.

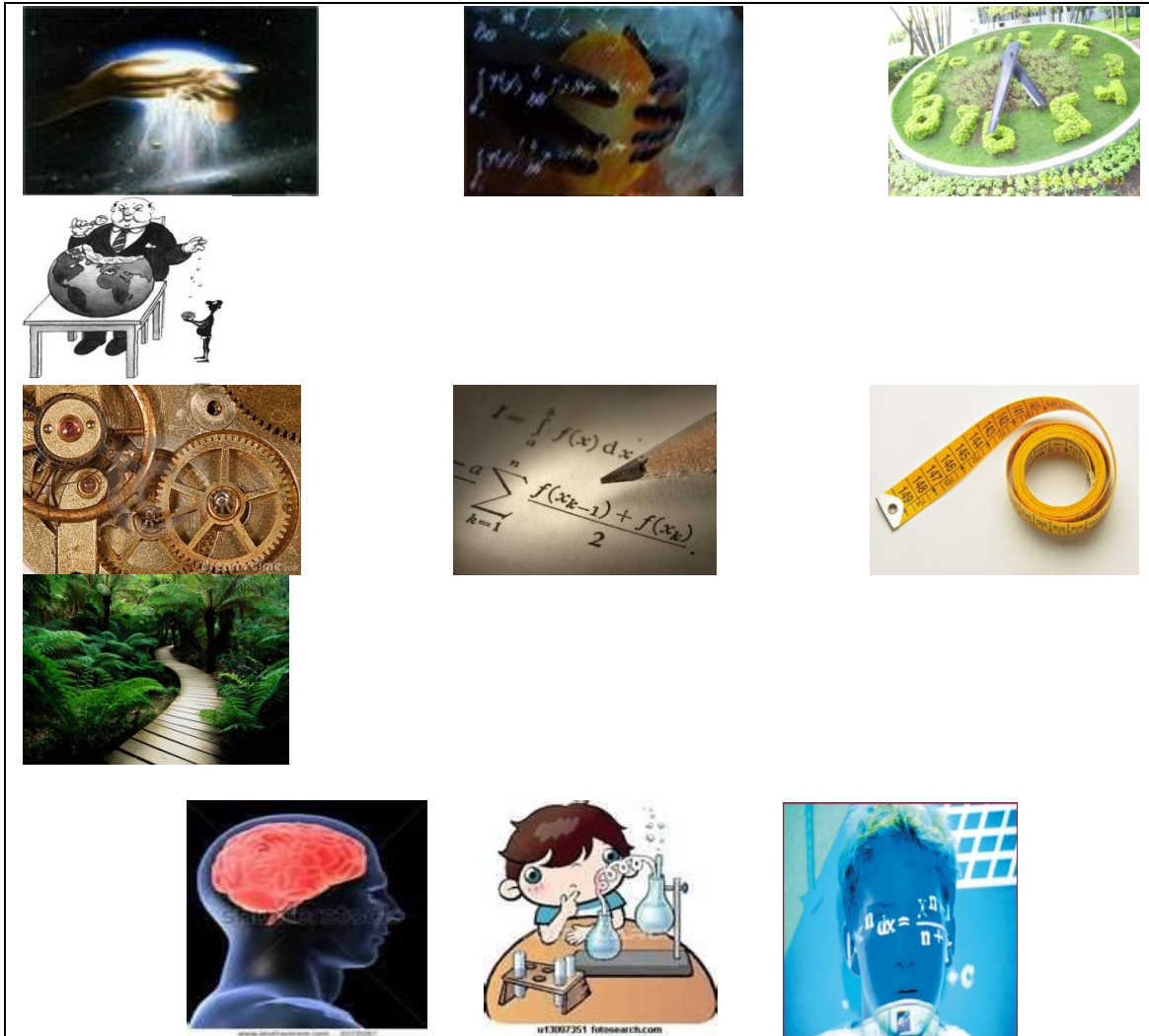
Iniciou-se a abordagem a partir da Antiguidade Clássica com as visões Platônica e Aristotélica passando pela Idade Média e seguindo com a visão de natureza a serviço do homem da ciência moderna com Descartes, Bacon e os Iluministas.

Posteriormente, seguiu-se com a visão de natureza em Kant e Hegel onde o primeiro inaugura uma ideia de intencionalidade da natureza e, o segundo a vê como um movimento no qual o mecanismo é um dos elementos constitutivos.

Em seguida, foram apresentadas a visão positivista, onde o entendimento da natureza se dá a partir de leis relacionais da mesma, e a visão marxista onde o trabalho é o eixo de orientação desta.

Por fim, a visão relativista. Suas ideias abarcam e ultrapassaram a mecânica newtoniana, que é constituída por três termos: o espaço, as partículas e as forças. A ideia relativista, por sua vez, é constituída por somente dois termos: o espaço e as partículas em seu interior.

Nesta etapa foram utilizadas imagens a fim de buscar nos participantes as ideias de natureza ao longo da história proporcionando uma maior motivação e interação entre professores e alunos. Estas imagens encontram-se a seguir:



Ao final da atividade foi pedido aos participantes que avaliassem a prática desenvolvida para que fosse possível analisar se esta havia sido eficaz. A atividade foi filmada e, posteriormente analisada. Os autores das falas foram identificados com a letra P (referente aos licenciandos) e OS (referentes aos licenciados) acrescidos com numeração de 1 a 18.

Discussão e Considerações finais

As ideias de natureza apresentadas pelos alunos.

Nos relatos escritos pelos alunos, referentes às ideias de natureza, foi possível identificar dois aspectos desta: uma natureza de caráter biologicista e uma natureza externa ao homem, como citado abaixo:

A visão de natureza externa ao homem

(P5) “Natureza é tudo aquilo que não é feito pelo homem”.



(P14) “Natureza: Considero como natureza tudo o que compõe o universo e não sofreu nenhuma modificação mediada por razão, primeira intencionalidade na criação humana”.

(P17) “Natureza é o conjunto das coisas que não foram modificadas pelo homem”.

(P18) “Natureza: o que ainda não foi alterado pelo homem, o natural, o que já existia antes do homem”.

A visão de natureza biologicista

(P6) “Natureza é aquilo que nos toca, é fonte de vida. São os seres vivos e suas interações com o meio ambiente. A natureza é o que existe de mais belo desde a fauna até a flora. Conjunto de fatores”.

(P8) “Natureza: é tudo aquilo que é vivo, (nível biótico) e envolve interação entre os indivíduos de uma população, de um habitat ou um bioma ou uma biosfera. A natureza não tem intenções e não tem teorias, os cientistas pesquisam tudo o que é vivo para dar a isso uma teoria ou uma hipótese”.

(P11) “Natureza: ambiente no qual todos os seres vivos fazem parte e interagem entre si com o meio. Constitui o espaço físico interagindo com seus componentes (seres vivos)”.

(P7) “A natureza é o conjunto de fatores que estão em nossa volta, podendo ser biótico e abiótico”.

Através da análise das discussões foi possível identificar que esta prática, utilizando a HFC, contribuiu para uma melhor compreensão das ideias de natureza auxiliando os participantes a refletir sobre outras visões da mesma. Como se pode perceber nas falas abaixo:

(P1) “Eu gostei bastante, porque às vezes a gente tem uma visão de natureza simplesmente pensando em planta e animal, pelo menos eu penso nisso só (...). Daí o minicurso que vocês deram, as explicações deu uma esclarecida, assim, que existem muitas outras coisas que envolvem o conceito de natureza”.

(P5) “(...) Achei também bem interessante vocês mostrarem as visões, o olhar das pessoas que teve né? Os olhares sobre a natureza”.

Em consonância com Wortmann (2001), a maneira pela qual compreendemos a natureza está intimamente ligada à forma pela qual agiremos nela. Assim, é importante que se compreendam as modificações a qual esta está inserida a fim de orientar as ações e relações sobre a mesma.

Outro fator relevante na prática foi a utilização de imagens que auxiliou numa melhor compreensão do tema proposto, ressaltando a eficácia do minicurso, como relatado pelos participantes:

(P3) “O espaço cria uma oportunidade de você pensar, refletir como é que isso começou a ser pensado, pra saber como usar isso hoje em dia, como que vocês vai tratar e levar pro social, muito bom gente.”

(P4) “Vocês conseguiram apresentar bem de forma sistematizada e a parte das imagens também foi muito legal, porque a gente teve que pensar, foi dinâmico”.



Além disso, pôde-se perceber que a HFC contribuiu para uma formação mais completa dos licenciandos e professores que em consonância com Matthwes (1995), a HFC melhora a formação docente contribuindo para a construção da epistemologia da ciência como descrito na fala abaixo:

(P5) “Eu acho que é importante frisar também, com relação aos professores conhecerem essa história, para poder na hora de passar né? Eu acho isso muito importante também, pra gente como futuro professor conhecer bem da história do que a gente tá tentando passar.

(PS1) “A HFC é importantíssima para a formação dos futuros professores com certeza”.

Nos relatos trazidos pelos participantes percebe-se a importância de se apresentar as visões de natureza ao longo do tempo. Percebe-se também uma mudança em relação à visão de natureza, que em algumas situações antes do minicurso se apresentava de forma linear e, posteriormente, introduziu outras visões. Percebe-se ainda que os participantes do minicurso concluíram que os professores de ciências e biologia necessitam conhecer e compreender tais modificações para que se possa proporcionar ao educando um processo de aprendizagem mais adequado sobre a ciência.

Assim, através desta atividade foi possível perceber que a HFC se mostrou uma ferramenta pedagógica potencializadora no ensino das ideias de natureza. Além disso, a utilização de imagens, com a finalidade de auxiliar nesta construção se mostrou eficaz, possibilitando uma melhor compreensão da mesma e uma maior interação entre professores e participantes.



CONCEPÇÕES DE LICENCIANDOS SOBRE PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM EM FEIRA DE CIÊNCIAS

Paulo César Gomes²⁶²
Tiago Henrique Diniz²⁶³
Adriano F. Gandini²⁶⁴
Regiane Delarole²⁶⁵

RESUMO

O trabalho com Feiras de Ciências como estratégia de ensino pode ser de fundamental importância na formação de licenciandos da área das ciências biológicas, pois permite, além do envolvimento com a experimentação em ciências, o contato direto com alunos de escolas públicas. Este estudo investigou concepções de ensino-aprendizagem de dois estudantes do terceiro ano da Licenciatura em Ciências Biológicas, quando em interação com alunos da Educação Básica, Nível II do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na apresentação de três experimentos de ciências. Os resultados evidenciam mudanças de estratégias de ensino, uma revisão metodológica de práticas e na abordagem das crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Formação Inicial. Ensino de Ciências. Feira de Ciências.

ABSTRACT

Working with Science Fairs as a teaching strategy can be very important in the formation of undergraduates in the area of biological sciences because it allows, in addition to involvement with science experiments, direct contact with public school students. This study investigated conceptions of teaching and learning of two students of the third year of the degree in Biological Sciences, when interacting with students of Basic Education, Level II of the Elementary and Secondary Education, the presentation of three science experiments. The

²⁶² Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP – Botucatu, SP. diniz_thiago@ymail.com

²⁶³ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP – Botucatu, SP. adriano_gandini@hotmail.com

²⁶⁴ Licenciando do Curso de Ciências Biológicas, Instituto de Biociências, UNESP – Botucatu, SP. pequenaregis@yahoo.com.br

²⁶⁵ Professor de Arte da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, coordenador de arte do Núcleo pedagógico e Integrante do grupo de estudos "Poéticas Visuais" da Unesp de Bauru

Email; pedropadovini@uol.com.br

Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=E9159433>



results show changes in teaching strategies, a review of practices and methodological approach in children and adolescents.

Keywords: Pre-Service Teacher Education. Science teaching. Science Fairs.



JOHN DEWEY E PAULO FREIRE NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE ARTE

Autor(es): Pedro Luiz Padovini²⁶⁶
Rozimeire Tozzi Cortezini²⁶⁷

RESUMO

O presente texto procura aproximar a estética pragmática de John Dewey quando trata da importância da experiência vivida como elemento formador do professor de Arte ao pensamento de Paulo Freire que apresenta a reflexão sobre a experiência de vida como apropriação do caráter crítico sobre a realidade que torna o ser consciente de si e apoia sua transformação. Apresenta o conceito de experiência vivida como educação formadora quando inserida em uma condição na qual une pensamento e atitude movidos pela reflexão capaz de mudar a realidade e estabelece como objetivo principal tratar do conceito de experiência presente nas ideias de ambos pensadores aproximando-a à prática formativa do professor de Arte. Para tanto, compreende a experiência estética (*Katharsis*), como condição do ser consciente, imerso em sua realidade que observa, percebe e reflete sobre suas experiências vividas e sob um efeito catártico renova seu olhar sobre o mundo circundante. Considera que essa aproximação pode contribuir no resgate e valorização das experiências que traduzem as trajetórias de vida dos educadores de arte e, a partir do diálogo estabelecido com essas experiências.

Palavras-chave: Arte, formação, educação.

ABSTRACT

This paper seeks to bring the aesthetics of John Dewey's pragmatic when it comes to the importance of lived experience as a formative element of Professor of Art at the thought of Paulo Freire shows that reflection on the experience of life as appropriating the critical nature of reality that makes be self-aware and supports their transformation. Introduces the concept of education as a formative experience when inserted into a condition in which unites thought and attitude driven by reflection can change reality and sets as its main objective to treat the concept of present experience in the ideas of both thinkers approaching the formative practice teacher of Art. Therefore, understands the aesthetic experience (*Katharsis*) as a condition of being conscious, immersed in its reality he observes, perceives and reflects on his

²⁶⁶ Professora de Arte da rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo

²⁶⁷ Universidade Estadual de Goiás – UEG. Aluna do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT. E-mail: lidiacribeiro2@gmail.com



experiences in a cathartic effect and renews his gaze on the surrounding world. Considers that this approach can help in the rescue and recovery experiences that reflect the life trajectories of educators and art, from the dialogue with these experiences.

Keywords: Art, education, education



LICENCIANDOS EM MATEMÁTICA E A OPÇÃO “SER PROFESSOR”

Mayara Pierre Prado
mayarapp200@hotmail.com
Maria Raquel Miotto Morelatti
mraquel@fct.unesp.br

Programa de Pós-graduação em Educação – Faculdade de Ciências e
Tecnologia/UNESP/Campus de Presidente Prudente
Agência Financiadora: CAPES

Introdução

Ser educador não está entre as opções de carreira profissional da maioria dos jovens atualmente e a carreira docente não se apresenta como um projeto profissional nem mesmo para aqueles que estão se habilitando para docência, em cursos de licenciatura, uma vez que essa alternativa é vista como desvalorizada salarial, social e academicamente.

Diniz-Pereira (1996) constatou essa desvalorização na baixa procura no vestibular por cursos de licenciatura, considerados como de “menor prestígio”, o que ocasiona, conseqüentemente, o baixo número de egressos e a altos índices de evasão nesses cursos, consideradas as maiores da universidade investigada.

Segundo Gatti et al. (2010b) a procura pela profissão de professor, por parte dos jovens, diminuiu nos últimos anos e isso se tornou uma preocupação crescente dada a falta de profissionais para determinadas disciplinas e a ausência de professores com boa formação nos diversos níveis de ensino. Para os autores, a situação da carreira docente desmotiva os jovens a se interessarem pelos cursos de licenciatura.

Ao analisar como os jovens fazem suas escolhas profissionais, Lisboa (2002) percebeu que tais escolhas são limitadas objetivos que incluem as expectativas familiares e a viabilidade (facilidade de acesso), mesmo que sejam contrários ao desejo pessoal.

Por outro lado, a escolha por uma carreira profissional depende de muitos outros fatores e não somente das características pessoais. Como explicam Gatti et al. (2010b), um dos grandes determinantes na escolha profissional tem sido a inserção no mundo do trabalho, fazendo com que a opção esteja ligada principalmente ao ambiente sociocultural e ao contexto histórico no qual o jovem se encontra. Os autores perceberam que para os estudantes do Ensino Médio “ser professor” significa não ter ou ter pouco reconhecimento social, trabalhar muito e ser mal remunerado, “os jovens percebem o professor como um profissional desvalorizado, e vários deles destacam que essa desvalorização é excessiva no caso brasileiro, pelo ‘baixo salário’ e pela ‘carga horária excessiva’” (p. 163).



Jesus (2004) acredita que um dos possíveis motivos para o declínio da imagem do professor esteja relacionado à mudança ocorrida no papel tradicional das escolas. Além disso, o autor chama atenção para a pouca seletividade, ou seja, a docência tem sido exercida por muitas pessoas que não têm o preparo profissional adequado ou a formação específica e o resultado disso é a aparente impressão de que “qualquer um pode ser professor”.

As condições socioeconômico-culturais foi outro fator investigado por Diniz-Pereira (1996), identificando que tais condições constituíram um fator importante de aprovação nos cursos mais disputados da universidade investigada. Ao comparar a origem sociocultural da maioria dos aprovados nos cursos de licenciatura com as condições dos alunos que optaram pelos cursos de maior concorrência dessa instituição, percebeu-se que aqueles eram menos privilegiados.

Ao analisar dados fornecidos pelo Censo do Ensino Superior, no ano de 1997, Diniz-Pereira (2011) identificou a necessidade de formar/certificar um grande número de professores e também uma expansão de novos cursos de licenciatura. Esses dados indicaram que, simultaneamente a isso, ocorria uma ocupação de vagas nos cursos já existente relativamente baixa além de um baixo número de graduandos se comparado ao número oferecido de vagas.

Em consonância ao exposto acima e voltando-se à discussão sobre a identidade profissional docente, percebemos que esta vem sendo abalada pelas transformações ocorridas no mercado. A profissão docente apresenta hoje uma grande fragilidade, principalmente no caso do professor de Matemática, isso porque é um grupo cuja função, aos olhos da sociedade, parece não ser tão específica. De acordo com Lüdke e Boing (2006 apud FRANCISCO, NACARATO, 2008) essa característica faz com que muitos adultos pensem que qualquer um pode ser professor de Matemática não sendo necessário qualquer tipo de formação.

Francisco e Nacarato (2008) ressaltam que há alguns anos era preciso um grande empenho para que o graduando conseguisse chegar a ser um professor efetivo depois de fazer uma licenciatura de quatro anos acompanhada de um estágio não remunerado. Porém, o sistema educacional viu-se repentinamente forçado a recrutar uma grande quantidade de professores a fim de atender a grande demanda resultante do processo de expansão escolar dos últimos anos. Com isso ocorreu uma banalização dos cursos superiores, resultado do processo de reconhecimento, por parte de algumas secretarias de educação, de cursos de complementação pedagógica como sendo suficientes para transformar um indivíduo que jamais havia entrado em uma sala de aula em professor, independente se o sujeito concluiu ou não um curso de graduação voltado para a educação.

Analogamente a isso, alguns cursos de licenciatura foram encurtados de quatro anos para apenas três e o resultado dessa alteração foi uma perda significativa na formação desse novo professor.

É possível observar que essa conjuntura exposta acima é uma resposta do Governo Federal ao problema da falta de professores qualificados/certificados



na educação básica. De acordo com Marques e Diniz-Pereira (2002) mudar as estatísticas educacionais é uma preocupação muito maior do que enfrentar o problema de maneira qualitativa. Programas baseados cada vez mais na utilização de tecnologias que possibilitem o ensino a distância surgem nesse contexto.

Lapo e Bueno (2003) realizaram um estudo sobre o abandono da carreira docente e observaram que nenhum dos professores pesquisados realmente queria ser professor. Os autores concluíram que para esses profissionais “Ser professor era a escolha possível no começo da vida profissional. Tornar-se professor aparece como a alternativa possível e exequível do sonhar-se médico(a), advogado(a), veterinário(a) etc.” (p. 76).

É relevante observar, como indica Gatti et al. (2010b), que com a expansão das matrículas no Ensino Médio e Educação Infantil e com a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores, a tendência é que existam ainda mais problemas com o suprimento de docentes para toda a educação básica o que resultará em mais deficiências na aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino.

Conforme elucida Diniz-Pereira (2011), já há algum tempo percebem-se no Brasil algumas evidências e sinais de uma profunda crise da profissão docente. Na maioria das vezes, em momentos de crise são exigidas respostas rápidas e adequadas. Porém, o autor aponta que no caso da profissão docente, principalmente se tratando dos cursos de formação de professores, as respostas governamentais têm sido, em geral, equivocadas, ineficazes e insuficientes, muito embora já existissem desde as décadas de 1980 e 1990 sinais nítidos de tal crise.

Objetivos e Metodologia

Para investigar o que pensam sobre docência os graduandos do último ano do Curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa focando inicialmente na leitura e análise das narrativas produzidas por esses alunos no primeiro semestre do ano de 2012 e posteriormente na entrevista de alguns desses graduandos.

Ressaltamos que nesse trabalho apresentamos resultados obtidos somente a partir dessas narrativas, que versam sobre a presença da opção “ser professor” entre as expectativas dos alunos investigados que é um dos objetivos específicos da pesquisa.

As narrativas utilizadas nessa pesquisa se enquadram como memoriais analítico-descritivos que são utilizados como avaliação final da disciplina obrigatória “Seminários Especiais”. Cada graduando deve elaborá-lo sob a orientação do professor responsável, contemplando suas histórias enquanto aluno, uma reflexão sobre a futura atuação profissional e também uma análise da contribuição das atividades que participou durante sua permanência na instituição universitária.



Dessa maneira são analisados nessa pesquisa memoriais de formação produzidos por 35 graduandos do último ano do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP/Campus de Presidente Prudente, formados no ano de 2012.

A partir de uma pré-análise dos memoriais será possível elaborar critérios para a seleção dos sujeitos que participarão das entrevistas, com o objetivo de aprofundar temas pertinentes à pesquisa, buscando compreender melhor as percepções sobre docência e as contribuições da formação inicial a partir do ponto de vista dos graduandos.

Para as análises utilizadas nessa pesquisa, recorreremos à análise de conteúdo a qual é posta por Bardin (1977) e implica em três pólos cronológicos que por sua vez organizarão as diferentes fases: pré-análise, exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A primeira fase é o momento no qual o material a ser analisado será organizado, operacionalizando e sistematizando assim as primeiras ideias.

Com relação às demais fases, a segunda, “longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1977, p.101). Quanto à terceira fase, a autora explica que nesse momento inicia-se o tratamento dos dados já selecionados tornando-os válidos e significativos utilizando para isso quadros, diagramas e porcentagens, por exemplo. Também na terceira fase são definidas as categorias de análise.

Assim, com o cruzamento dos dados fornecidos pela análise dos 35 memoriais analítico-descritivos e pelas entrevistas realizadas, poderemos compreender alguns apontamentos que respondam a questão investigada.

Discussão e Considerações parciais

A luz da metodologia anteriormente exposta, iniciamos a leitura dos 35 memoriais analítico-descritivos produzidos pelos alunos concluintes do curso de Licenciatura em Matemática da FCT/UNESP do ano de 2012 fazendo-se inicialmente uma leitura flutuante do texto a fim de buscar informações. A partir dessa primeira leitura foi possível elaborar uma síntese para cada sujeito da pesquisa com os principais temas abordados por esses permitindo assim ter uma noção do perfil de cada sujeito.

Posteriormente foi feita uma leitura minuciosa desses memoriais possibilitando assim o levantamento das partes mais relevantes, levando em conta os objetivos dessa pesquisa.

A partir desse levantamento, foi possível a elaboração de uma tabela para cada sujeito contendo o que estes pensam acerca da profissão de professor, suas experiências docentes, suas percepções sobre “ser professor” e também as diversas contribuições da formação inicial apontadas por ele. Para uma melhor visualização, sistematizamos esses dados em 34 mapas conceituais, pois não se achou relevante construir um mapa para o sujeito 15, uma vez que seu



memorial não apresentava informações que acrescentavam substancialmente a pesquisa.

Moreira (1997) elucida que a estratégia do mapeamento conceitual, desenvolvida por Novak e seus colaboradores, destaca conceitos e relações entre esses conceitos tendo como base os princípios da diferenciação progressiva e reconciliação integrativa.

Com a elaboração desses mapas conceituais já foi possível apontar alguns sujeitos que serão possivelmente entrevistados, pois estes ressaltaram em seus memoriais momentos nos quais a formação inicial foi decisiva para que optassem pela carreira docente ou para que eliminassem essa opção de suas expectativas futuras. Esses sujeitos, porém são colocados como possíveis entrevistados, pois, na atual etapa da pesquisa, estamos formulando uma síntese de todos os aspectos presentes nos 34 mapas conceituais podendo assim perceber se os aspectos que provavelmente irão nos fornecer subsídios para atingir os objetivos dessa pesquisa realmente foram citados por esses sujeitos ou não.

Nesse trabalho optamos por apresentar alguns dados referentes à opção “ser professor” baseando-nos no que está presente nos mapas conceituais de cada sujeito, pois seria impossível apresentar todos os temas que já foram organizados.

Alguns pontos interessantes se destacam como, por exemplo, a forte ressalva que diversos sujeitos fizeram sobre momentos como estágio, Projeto de Extensão, Núcleo de Ensino ou PIBID. Como salienta Gatti et al. (2010b), é importante que as práticas profissionais tenham um foco privilegiado nos cursos de formação docente sendo necessário para tal a “implementação de parcerias entre universidades e escolas” (p. 205).

Além disso, D’Ambrósio (2005) coloca como um grande desafio para àquele que forma professores a criação de oportunidades de ensino as quais levarão os futuros docentes a um aprofundamento de seus conhecimentos matemáticos. Sendo assim, para que isso ocorra é necessário que estes futuros professores estejam em contato constante com práticas escolares.

Gatti et al. (2010a) também apontam a relevância do estágio ao considerarem que esse é um momento no qual são discutidas e desenvolvidas habilidades e competências necessárias para que o futuro professor tenha a capacidade de elaborar propostas eficazes para o ensino-aprendizagem de Matemática, as quais usará em sua futura atuação docente.

Em uma etapa subsequente, para a realização das entrevistas semi-estruturadas, elaboraremos questões norteadoras específicas para cada um dos sujeitos entrevistados, pois somente assim possível extrair o máximo de informações relevantes aos objetivos dessa pesquisa.

Após a transcrição das entrevistas será possível iniciar a análise de todos os dados, tanto os provenientes dessas como aqueles advindos dos memoriais autobiográficos. Para isso serão definidas e organizadas as categorias de análise, permitindo assim um estudo mais profundo dos dados coletados, tendo como referência os autores estudados.



OS FILMES COMO RECURSOS DIDÁTICOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CURSO PRÉ-VESTIBULAR DA UFSCAR

Lúcio de Castro Fábis;
Thaís Leonardo dos Santos;
Glauco Nunes de Souza Ramos;
Osmar Moreira de Souza Júnior

RESUMO

Seguindo uma política de inversão da sequência de valores, a Educação Física foi inserida no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e como conteúdo passível de cobrança em alguns vestibulares do país em 2009, apesar de não possuir uma tradição curricular na Educação Básica brasileira que legitime de forma consensual um conjunto de conhecimentos para a disciplina. Neste contexto, o curso pré-vestibular da UFSCar reconheceu a necessidade de inclusão da disciplina em sua grade curricular e, no início de 2010. Diante disso, o objetivo desta pesquisa é analisar e explicitar as potencialidades dos filmes, dentre as mídias, como recursos didáticos, em especial na disciplina de Educação Física, nesse novo enfoque que visa abranger uma maior gama de conteúdos na dimensão conceitual em um só ano, de forma atrativa e eficiente, perante as limitações físico-temporais específicas ao caráter deste âmbito educacional. Para tanto, a pesquisa é pautada na abordagem qualitativa de pesquisa-ação, na qual os instrumentos utilizados para coleta de dados foram: a análise documental do projeto em questão, dos planos de ensino e de aulas; e, dos diários de aula, nos quais foram anotadas as impressões sobre as aulas ministradas. De forma a auxiliar na descrição das intervenções realizadas e dos recursos didáticos desenvolvidos e utilizados durante a formação docente. Sendo analisadas por categorias referentes à iniciação à docência, recursos didáticos e participação e avaliação dos estudantes, que apontaram a evolução na aprendizagem tanto de docente e discentes, como também novas perspectivas para a Educação Física. Discutindo, por fim, as ações implementadas para o desenvolvimento da disciplina nesse novo contexto, a fim de ilustrar uma nova visão da disciplina como componente curricular de um curso pré-vestibular, contribuindo, inclusive, para a busca de sua identidade em âmbito escolar, destacando, principalmente, os filmes como recursos didáticos atrativos e eficientes na compreensão da Cultura Corporal de Movimento, bem como suas interrelações.

Palavras-chave: Educação Física. Iniciação à docência. Filmes.

ABSTRACT

Following a policy of reversing the sequence of values, physical education was included in the National Secondary Education Examination (ENEM) and content



as billable in some vestibular country in 2009, despite not having a tradition in the Basic Education Curriculum Brazilian legitimized by consensus a set of knowledge for the discipline. In this context, pre-university course UFSCar recognized the need for inclusion of the subject in their curriculum and, in early 2010. Thus, the objective of this research is to analyze and explain the potential of films among the media, such as teaching resources, especially in the discipline of Physical Education, this new approach that aims to cover a wider range of content on the conceptual dimension in one year so attractive and efficient, given the physical and temporal limitations specific to the character of this educational context. Therefore, the research is based on the approach of qualitative action research, in which the instruments used for data collection were: a documentary analysis of the project in question, the teaching plans and lessons, and the daily lesson in which were recorded impressions about the classes taught. In order to assist in the description of interventions and teaching resources developed and used during teacher training. Being analyzed by categories related to initiation to teaching, teaching resources and students' participation and evaluation, which showed progress in learning both faculty and students, as well as new perspectives for Physical Education. Discussing Finally, the actions implemented for the development of the discipline in this new context, to illustrate a new vision of the discipline as a curricular component of a pre-university course, contributing even to search for their identity in the school, highlighting mainly the movies as teaching resources attractive and efficient in understanding the Body Culture Movement, as well as their interrelations.

Keywords: Physical Education. Introduction to teaching. Movies.



A ABORDAGEM DO TEMA TRANSVERSAL ORIENTAÇÃO SEXUAL NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE DOCENTES

Flávio Henrique Chaves Filho

flaviofilho.fre@gmail.com

Larissa Nobre Magacho

Antonio Fernandes Nascimento Junior

Universidade Federal de Lavras- MG, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/CAPES e FAPEMIG

Palavras-chave: Gênero e Educação, Orientação Sexual, Diversidade Sexual.

Introdução e Objetivos

Os Temas Transversais são elementos constitutivos dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. São eles: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo (BRASIL, 1997). Dentre eles, este trabalho vem enfatizar o bloco Orientação Sexual.

O PCN vem afirmar que as manifestações da sexualidade afloram em todas as faixas etárias e se inserem no espaço escolar. Ignorar, ocultar ou reprimir são respostas habituais dadas por profissionais de tais instituições, baseados na ideia de que a sexualidade é assunto para ser lido apenas pela família. Durante a convivência familiar, valores associados à sexualidade são transmitidos a crianças e adolescentes através das relações com os pais. Os alunos então, na convivência escolar, expressarão tais valores, agregados a sua curiosidade (BRASIL, 1997).

Segundo Braga (2006), a visão de sexualidade inserida no PCN está relacionada à higienização da sexualidade. O indivíduo é orientado a ser responsável pela higiene do seu corpo, pela sua integridade física e moral, abordando, na maioria das vezes, aspectos biológicos e reprodutivos. Esta abordagem secundariza e silencia questões como relações de gênero, sexualidade infantil e homossexualidade, além de que as complexidades do processo de formação de identidades não estão contempladas no documento.

Na prática, como um reflexo desta abordagem contida no PCN, Neto (2004) vem ressaltar que o assunto homossexualidade permanece intocado no contexto educacional e é pouco abordado na sala de aula, vindo à tona somente nos casos de homofobia.

Segundo Brasil (2007), os Temas Transversais contidos no PCN, ainda são a única referência oficial que trata destas temáticas relativas a gênero no contexto da educação. Entretanto, existem algumas políticas públicas com o intuito de promover a equidade de gênero e o enfrentamento ao sexismo. Como exemplo das ações implementadas podemos citar o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (PNPM) e Programa Brasil sem Homofobia (BSH) (BRASIL, 2007).



Dentro do BSH, enquadra-se o “Projeto Escola Sem Homofobia”, o qual incentivava a distribuição do Kit anti-homofobia (LIMA, 2011). Outra referência relativa a ações relacionadas aos sujeitos lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais (LGBT) são os cadernos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) (BRASIL 2007). Este trás uma série de recomendações e contribuições em relação à formação inicial e continuada de educadores que saibam tratar de questões relacionadas à diversidade sexual.

Segundo Barcelos (2006), para que haja trocas de experiências entre Educação Básica, instituições de formação de docentes e o Ensino Superior, projetos que visem tais vínculos devem ser fortalecidos. Assim, se garante uma formação inicial menos teórica e mais realista.

Tendo em vista a necessidade de formação de educadores para tratar da temática sexualidade, foi realizado um Mini Curso para licenciandos em Biologia, com o tema: Diversidade Sexual – Tema Transversal no Ensino de Biologia. O mesmo teve como proposta contribuir no processo de formação de professores críticos que compreendam a escola como um espaço de superação do preconceito. Desta forma, o Mini Curso não teve como objetivo traçar um esboço de educação sem homofobia, mas sim trazer reflexões sobre o tema.

Metodologia

O Mini Curso teve como tema: Diversidade Sexual – Tema Transversal no Ensino de Biologia. Este foi direcionado aos licenciandos em Biologia participantes do VII Congresso de Extensão da Universidade Federal de Lavras (UFLA). O espaço teve duração de 3 horas, foi realizado no Museu de História Natural da UFLA e contou com a presença de x participantes.

Toda a atividade foi filmada para análises posteriores. O MHN disponibilizou recursos para a realização da atividade, além da estrutura, data-show, som mecânico e um cavalete para a fixação de um cartaz.

O Mini Curso foi organizado para acontecer de forma dinâmica onde os participantes pudessem intervir a qualquer momento com questionamentos e comentários. Esta estrutura teve o intuito de buscar o conhecimento prévio dos mesmos a fim de propor uma construção efetiva acerca da temática. O Mini Curso foi dividido em cinco momentos:

Primeiro momento: Distribuição de papéis aos participantes para anotações e avaliações do espaço e da metodologia, para uma análise posterior. Apresentação e discussão de conceitos. São eles: Transversalidade, Sexualidade e Pré-conceito. Análise do bloco ‘Orientação Sexual’ do PCN.

Segundo momento: Apresentação da sigla e dos sujeitos Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexuais e Simpatizantes (LGBTTIS), através de um diálogo com os participantes. Sistematização de um cartaz contendo as construções das identidades sexuais e a diversidade contida em



tal processo. Reprodução do vídeo “Entenda melhor a homossexualidade” com a proposta de levantar elementos para debates acerca dos indivíduos LGBTs. Apresentação de frases problematizadoras para melhor compreensão do conteúdo exposto no cartaz.

Terceiro momento: Abordagem sobre as relações de gênero da sociedade e a configuração da homofobia. Contextualização dos aspectos abordados durante todo o Mini Curso com o cotidiano, expondo manchetes e informações da atualidade sobre crimes relacionados ao preconceito, ações governamentais, civis e políticas públicas voltadas para a temática.

Quarto momento: Considerações e reflexões sobre o papel da escola no sentido de reprodução ou superação do preconceito, através de uma discussão com os participantes.

Quinto momento: Encerramento e distribuição de panfletos informativos e preservativos referentes ao dia mundial do combate a AIDS.

Discussão e Considerações Finais

O espaço iniciou-se com uma contextualização sobre os Temas Transversais. A princípio foi abordado o conceito de transversalidade, os cinco Temas Transversais e sua importância para o ensino. Percebeu-se que uma parte dos presentes desconheciam o documento e seus blocos de conteúdo.

Após esta contextualização, foram feitos questionamentos sobre sexualidade, como esta é abordada no documento e sua relação com o ensino e a sociedade, assim como a sua relação com a superação de preconceitos e tabus.

Através das contribuições dos participantes no debate, percebe-se que o preconceito é sempre visto singularizado nos sujeitos. Neste sentido, citamos Neto (2004) o qual afirma que não se deve ver nas manifestações preconceituosas um produto singular dos indivíduos, mas um reflexo de processos coletivos, socialmente determinados, que compõem o próprio tecido social. Tal forma de abordar o preconceito não se trata de convencer pessoas a mudarem seu modo de pensar e agir, mas de interferir na dinâmica que o repõe no meio social (NETO 2004).

Seguindo a ordem estabelecida na metodologia, discorreu-se sobre tal abordagem do tema no documento. Concordamos com Braga (2006) que, no discurso contido no documento, há a intenção de instaurar um regime de verdade heteronormativo, preventivo, higienizador e biologicista, revelando a orientação da sexualidade normatizada: uma sexualidade branca, de classe média e heterossexual.

Na conjuntura educacional, a escolha do bloco “Orientação Sexual” propõe uma construção de uma identidade que reforce o imperativo heterossexual (BRAGA, 2006). Assim a construção de gênero e a sexualidade



se confundem. A questão de gênero aborda o que é ser masculino e feminino, configurando um processo de construção de uma identidade produzida pela cultura e pela sociedade. Tal processo é imprescindível para enfrentar a ideia de que homens e mulheres devem apresentar papéis sociais distintos, impostos biologicamente (MACÊDO, 2003).

A partir disso, foi levantada a questão da invisibilidade da “Diversidade Sexual” no bloco e uma discussão sobre a recorrência de o tema sexualidade ser tratado por professores de biologia. Segundo Cordioli (2006), propostas dessa natureza, de grande importância escolar, continuam não sendo uma mediação “transversal”, se tratadas apenas na disciplina de ciências.

Em seguida, foram expostas as diversas dimensões da sexualidade, por meio de um cartaz sistematizado. Segundo Maia e Maia (2005), a sexualidade é melhor compreendida se considerarmos os aspectos sociais, psicológicos e biológicos. Tais aspectos foram problematizados principalmente após a reprodução do vídeo “Entenda melhor a homossexualidade” apresentado em um momento posterior da atividade.

Neste momento houve uma apresentação da sigla LGBTTIS. Em seguida de um questionamento sobre seu significado. Grande parte dos presentes já haviam tido contato com conceitos contidos na sigla. Entretanto, houve dúvidas acerca dos intersexuais e transgêneros.

Em seguida, iniciou-se a elaboração do cartaz sistematizado para expor o sistema binário e explicar as construções de identidades de gênero e orientações afetivas do ser humano. Além disso, houve uma preocupação dos ministradores em afirmar a concepção de uma sexualidade de caráter livre e dinâmica. Segundo Brasil (2007), o binarismo dificulta a compreensão de que a identidade de gênero se diferencia da orientação afetiva. A dinamicidade das identidades de gênero e das expressões afetivo-sexuais é própria dos processos de construção de sujeitos e identidades nas sociedades e devem ser tratadas como direitos de todas as pessoas (BRASIL, 2007).

Foram apresentadas frases problematizadoras para levantar discussões acerca do cartaz. Após isso, iniciou-se uma reflexão do contexto histórico-social das relações desiguais de gênero até a contemporaneidade e como estas persistem atualmente e contribuem para a reprodução da homofobia e transfobia.

Por fim, discorreu-se sobre a importância da educação como reprodução ou superação do preconceito. Em virtude disso, para a solução dos problemas sexuais na escola, a orientação sexual é colocada como proposta. Segundo Gonini (2010), para que tenha um caráter difuso e acessível, a orientação sexual deve apresentar uma característica emancipatória, para redução dos impactos do moralismo sobre a temática.

Segundo Maia e Maia (2005), a educação sexual deve ser crítica, reflexiva e informativa. Deve ser reflexiva, que permita com que o aluno se questione e reflita sobre as desigualdades e seja um cidadão ativo na sociedade. Na perspectiva de auxiliar o aluno a construir seus próprios valores, que o permita visualizar, questionar e agir, a educação sexual deve apresentar



uma característica crítica. E precisa ser informativa, no sentido de oferecer informações sobre aspectos biológicos como anatomia, fisiologia sexual e doenças sexualmente transmissíveis.

Impressões dos participantes

As impressões dos participantes foram coletadas e analisadas em um momento posterior ao Mini Curso. Nestas análises, encontramos elementos críticos em relação à prática. Segue abaixo alguns relatos:

“Um tema interessante e pertinente, ainda mais que nos dias atuais vem ganhando visibilidade e cabe ao educador tratar várias vertentes como o preconceito, sabendo antes de qualquer coisa o conceito desta palavra que a própria sociedade constrói e “força” a agir como a “maioria” das pessoas age”.

“O Mini Curso já foi além das minhas expectativas, ministrado por pessoas que dominavam o tema e buscaram teoria para trabalhar com este. Todo o conhecimento construído ao longo da atividade foi de imensa contribuição para minha futura vida docente e pessoal. Agradeço a possibilidade de assistir ao Mini Curso”.

A partir das discussões e das impressões dos participantes, pode-se considerar que a atividade permitiu visualizar elementos que auxiliam na reflexão acerca da sexualidade, sua relação com o ensino e com a superação de preconceitos. A dinamicidade da sexualidade foi colocada em foco, permitindo aos presentes compreendê-la de maneira crítica, configurando em debates acerca das relações de gênero, construções de identidades e seus impactos na sociedade. Sendo assim, o espaço contribuiu para a formação de professores críticos, que possam enxergar uma educação com características emancipatórias e como forma de superação de preconceitos.



RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO: um estudo de caso sobre a implementação da LEI Nº 11.645/2008 nas instituições de ensino de CRIXÁS-GO

Lídia da Silva Cruz Ribeiro²⁶⁸
Jorge Manoel Adão²⁶⁹

RESUMO

O texto apresenta os resultados de um projeto de pesquisa desenvolvido na Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Crixás-GO, aprovado no processo 2011/1, pela Câmara de Pesquisa e Pós-Graduação da Pró-Reitoria da Universidade Estadual de Goiás, com início no segundo semestre de 2011 e com proposta de prorrogação (em andamento) para 2013-2014. A pesquisa tem a sua ênfase na Lei Nº 11.645/2008, que substituiu a Lei Nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003, pela modificação atitudinal da Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional Nº 9.394/1996 e pela obrigatoriedade da inclusão no currículo oficial da rede de ensino (pública e privada) da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Embora a Lei abranja duas etnias, o projeto centra as questões étnico-raciais negras, com o objetivo de conhecer como tem se organizado a prática pedagógica dessa Lei e sua receptividade nas instituições de ensino de Crixás-GO (da Educação Infantil ao Ensino Superior). Objetiva também identificar possíveis entraves que possam inviabilizar a articulação de práticas pedagógicas sobre o tema em questão, e conhecer o perfil dos professores dessas instituições, com evidência às perspectivas desse público quanto à alteração do currículo escolar, em cumprimento ao que determina a Lei em tela. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a partir de um estudo de caso, adotando-se o uso das técnicas de observação, análise documental, trabalho de campo e descrição. Tendo como produto acadêmico a listagem de várias ações pertinentes ao tema, entre os frutos do projeto, encontram-se a divulgação dos seus resultados em eventos regionais, estaduais e nacionais diretamente relacionados ao tema, a participação de alunos em atividades de pesquisa, bem como a produção de relatórios e de dois Trabalhos de Conclusão de Curso, sendo um desenvolvido na esfera da Educação Infantil e outro no Ensino Superior, sobre o curso de licenciatura plena em Pedagogia, da UEG/Unidade Universitária de Crixás, em 2012.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Lei n. 11.645/2008. Educação das Relações Étnico-Raciais

²⁶⁸ Universidade Estadual de Goiás – UEG. Professo do Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias – MIELT. E-mail:

²⁶⁹ Mestranda em Educação Especial. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs) – Universidade Federal de São Carlos. Agência de fomento: CAPES. bihalias@gmail.com



ABSTRACT

The article presents the results of a research project developed at the State University of Goiás/Unit University Crixás-GO, approved process in 2011/1, the Board of Research and Graduate Dean at the State University of Goiás, with early in the second half of 2011 and proposed extension (ongoing) for 2013-2014. The research has its emphasis on Law No. 11.645/2008, which replaces Law No. 10639 of January 9, 2003, the attitudinal change of the Law of Guidelines and Bases of National Education 9.394/1996 and the obligatory inclusion in the official curriculum school system (public and private) of the theme "History and Afro-Brazilian and indigenous." Although the Act covers two ethnic groups, the project focuses issues ethno-racial black, with the goal of meeting has been organized as a pedagogical practice that Act and its receptivity in educational institutions of Crixás-GO (from kindergarten to Higher Education) . It also aims to identify possible obstacles that could derail the articulation of pedagogical practices on the topic in question and know the profile of teachers in these institutions, with evidence that the prospects for changing the public school curriculum, in compliance with the law that determines Canvas . This is a qualitative research, based on a case study, adopting the use of the techniques of observation, document analysis, fieldwork and description. With the academic product listing of several actions relevant to the topic, among the fruits of the project are to release their results in regional events, national and state directly related to the topic, the participation of students in research activities as well as the production of reports and two works of Course Completion, one developed in the sphere of kindergarten and another in Higher Education, about the full degree course in Education, UEG/Unit Crixás University in 2012.



**A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 11.645/2008 NO CENÁRIO DA
PEDAGOGIA: um estudo de caso dos cursos de pedagogia da
universidade estadual de goiás na região norte**

Lídia da Silva Cruz Ribeiro
lidiacribeiro2@gmail.com

Universidade Estadual de Goiás - UEG
Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
– MIELT

Jorge Manoel Adão
jorgeadao@yahoo.com.br

Universidade Estadual de Goiás - UEG
Programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias
– MIELT

Palavras-Chave: Pedagogia. Lei n. 11.645/2008. Educação das Relações Étnico-Raciais negras.

Introdução e objetivos

O trabalho resulta de um projeto de pesquisa em fase de qualificação, pelo programa de Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias, da Universidade Estadual de Goiás/Unidade Universitária de Ciências Socioeconômicas e Humanas de Anápolis. Tem a sua ênfase na implementação da Lei n. 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da inclusão como conteúdo de ensino a História da África e da Cultura Afro-brasileira e dos Povos Indígenas no currículo escolar de instituições de ensino públicas e privadas da Educação Básica. Embora a Lei em tela reúna dois grupos étnicos, a pesquisa foca, em específico, a formação do profissional pedagogo para o cumprimento das perspectivas da Educação das Relações Étnico-Raciais negras.

Na aspiração de atender às recomendações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004), as Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de licenciatura são responsáveis pela incorporação “nas matrizes curriculares dos cursos de formação de professores temas que incluam valores concernentes à pluralidade étnica e cultural da sociedade brasileira”, conforme o Artigo 13, Inciso II da Lei n. 12.288/2010.

Nesse sentido, sendo o pedagogo o profissional diretamente responsável pelo ensino da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, vários documentos legais – como as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para os cursos de graduação em Pedagogia, licenciatura (2006) – preceituam a esse respeito.

A pesquisa tem como objetivos: Pesquisar o processo de implementação de ações relacionadas à formação do pedagogo para a educação das relações



étnico-raciais negras, tendo presente a Lei 11.645/2008; a partir das seguintes Unidades Universitárias da Universidade Estadual de Goiás da Região norte: Crixás, Uruaçu e São Miguel do Araguaia; Levantar informações sobre as unidades que desenvolvem atividades relacionadas à Lei 11.645/2008, por meio de análise das Ementas e Planos de Ensino da disciplina de Atividade de Enriquecimento e Aprofundamento - AEA para a diversidade, do curso de Pedagogia da região norte; Examinar as estratégias teórico-metodológicas adotadas nas ações desenvolvidas no ensino dos cursos de Pedagogia da região norte em relação à Lei 11.645/2008; Arrolar as ações existentes nessas Unidades Universitárias relacionadas à temática étnico-racial negra.

Metodologia

Tendo em vista a necessidade de compreender os fenômenos da cultura e da educação das relações étnico-raciais, será adotada a *pesquisa qualitativa*. Parte-se de uma abordagem qualitativa numa releitura do cotidiano universitário, fazendo uso de técnicas associadas à etnografia que, segundo André (1995), são a observação, a análise documental, o trabalho de campo e a descrição. A opção pela metodologia de *estudo de caso etnográfico* se dá por tratar de “um sistema bem delimitado, isto é, [...] uma instituição” (ANDRÉ, 1995, p. 31). Assim, a pesquisa se divide em etapas distintas: (a) *análise documental* de textos oficiais, com fins à discussão sociopolítica nas ações dos documentos analisados, bem como das Ementas, Planos de Ensino e exame das estratégias teórico-metodológicas adotadas nas ações desenvolvidas no ensino dessas Unidades Universitárias em relação à Lei 11.645/2008; e (b) visitas *in loco*, para levantamento de informações e arrolamento de todas as ações relacionadas à temática étnico-racial negra desenvolvidas pelas Unidades Universitárias, seja na esfera do ensino, da pesquisa ou da extensão. Quanto à forma de análise dos resultados, por se tratar de uma pesquisa que reúne aspectos subjetivos sobre um dado espaço e seus sujeitos, diante dos resultados encontrados, será realizada uma reflexão crítica sobre as evidências a que chegará a pesquisa.

Discussão e Considerações finais

As propostas presentes na Lei 11.645/2008 referendam um grande desafio para a educação, colocando em voga a instrumentalização de uma pedagogia compromissada com a não reprodução das desigualdades raciais, por objetivar o respeito à diversidade, promovendo a igualdade racial.

Mas a eleição da educação como espaço para esses anseios não é algo que se fez por acaso, uma vez que a situação do negro – utiliza-se a terminologia “negro” para os grupos socialmente identificados como pretos e pardos, segundo critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE –, no Brasil, ao longo dos tempos, está marcada por constantes cenários de desigualdades, especialmente no aspecto cultural (RIBEIRO, 1995). Assim, fica



explícito que as reflexões e debates sobre esse tema passam a ser entendidas como oportunidades de trabalhar a desconstrução do racismo existente tanto na sociedade como no espaço educacional, ressaltando, de forma positiva, a efetiva participação do povo negro no processo histórico brasileiro, com vistas à ruptura da lógica eurocêntrica/etnocêntrica vigente (VALENTIM & BACKES, s./d.).

Consoante o exposto no Art. 1º, § 2º da Lei n. 11.645/2008, “os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”; embora a Lei faça menção a algumas disciplinas do currículo escolar, constitui tarefa de todos os educadores, a proposição de estratégias que apontem o reconhecimento oficial do negro na sociedade brasileira, fazendo do espaço da sala de aula um ambiente propício para a inclusão desses conteúdos.

Convém destacar ainda, que em termos de conteúdos programáticos, a Lei, acima citada, recomenda a inclusão de

... diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (Art. 1º § 1º).

Mais específico em relação à formação do pedagogo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura em Pedagogia, de 2006, ao apresentarem a definição de docência, consoante o exposto em seu Artigo 2º § 1º, confere se tratar de:

ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Já no Art. 5º, das Diretrizes em referência, os Incisos IX e X versam que o egresso do curso de Pedagogia deverá ser capaz de:

IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir



para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
X - demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras.

Esse posicionamento acena para a possibilidade de desvelar o preconceito durante o processo de formação dos novos profissionais da educação, constituindo-se elemento fundamental para com a ruptura da reprodução na formação dos cidadãos nas escolas da educação básica; por certo, a intenção é viabilizar diferentes *práxis* educativas sobre a postura do educador, contribuindo, de sobremaneira, com a não reprodução das desigualdades raciais, dentre outras.

Conforme Monteiro (2010, p. 16):

é no espaço de formação inicial que se pode oportunizar aos futuros educadores que construam sua identidade profissional reconhecendo a importância das relações étnico-raciais. Tornar possível o desvelamento do preconceito durante o processo de formação dos novos profissionais da educação é elemento fundamental para romper com a reprodução do racismo e da discriminação.

Nessa linha de entendimento, sendo o pedagogo o profissional responsável pela direção do ensino (da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental), convém ressaltar a necessidade de que em sua formação sejam explorados temas relacionados à abrangência dessas questões; caso contrário, dificilmente os usuários desses níveis de ensino terão um professor sensível e preparado para lidar com essas questões.



BLOGS NA EDUCAÇÃO: uma possibilidade para o desenvolvimento profissional de professores

Gabriela Alias Rios²⁷⁰
Enicéia Gonçalves Mendes²⁷¹

RESUMO

Os blogs são páginas da internet que se assemelham a diários online, e podem ser usados para os mais diversos fins, inclusive educacionais. Neste âmbito, podem ser empregados como recurso, em que o professor disponibiliza materiais para uso nas aulas presenciais, ou para busca de novos conhecimentos e interação com outros profissionais. Como estratégia pedagógica, podem ter a função de um portfólio, em que o aluno registra as atividades conforme o professor solicita; ou espaço de intercâmbio entre instituições geograficamente distantes, acerca de um tema em comum; e ainda, espaço de debate e integração. Assim, caracterizam-se como espaços não formais que proporcionam o desenvolvimento profissional de professores. O objetivo deste trabalho foi apresentar as possibilidades do uso do blog para o desenvolvimento profissional de professores, a partir de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. Para tanto, foi realizado um levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2012, que constam na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores 'blog' e 'blogs'. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, elencou-se apenas aqueles que estavam relacionados à educação, e concebiam o *blog* para o desenvolvimento profissional de professores, totalizando três dissertações e duas teses. Os trabalhos foram analisados e categorizados em três grupos. Conclui-se que os *blogs* podem ser utilizados como ferramentas para o desenvolvimento profissional de docentes, pois permitem a reflexão, interação e acesso a novas informações.

Palavras-chave: *Blogs*. Desenvolvimento profissional. Formação de professores.

ABSTRACT

Os blogs são páginas da internet que se assemelham a diários online, e podem ser usados para os mais diversos fins, inclusive educacionais. Neste âmbito, podem ser empregados como recurso, em que o professor disponibiliza

²⁷⁰ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEs). Universidade Federal de São Carlos. egmendes@ufscar.br

²⁷¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC - Universidade Federal de Santa Catarina.

² Prof. Dr. Fernando José Spanhol do Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento – EGC - Universidade Federal de Santa Catarina.



materiais para uso nas aulas presenciais, ou para busca de novos conhecimentos e interação com outros profissionais. Como estratégia pedagógica, podem ter a função de um portfólio, em que o aluno registra as atividades conforme o professor solicita; ou espaço de intercâmbio entre instituições geograficamente distantes, acerca de um tema em comum; e ainda, espaço de debate e integração. Assim, caracterizam-se como espaços não formais que proporcionam o desenvolvimento profissional de professores. O objetivo deste trabalho foi apresentar as possibilidades do uso do blog para o desenvolvimento profissional de professores, a partir de pesquisas realizadas nos últimos cinco anos. Para tanto, foi realizado um levantamento de teses e dissertações publicadas entre 2008 e 2012, que constam na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, a partir dos descritores 'blog' e 'blogs'. A partir da leitura dos resumos dos trabalhos encontrados, elencou-se apenas aqueles que estavam relacionados à educação, e concebiam o *blog* para o desenvolvimento profissional de professores, totalizando três dissertações e duas teses. Os trabalhos foram analisados e categorizados em três grupos. Conclui-se que os *blogs* podem ser utilizados como ferramentas para o desenvolvimento profissional de docentes, pois permitem a reflexão, interação e acesso a novas informações.

Keywords: Blogs. Professional development. Teacher training.



A TAXONOMIA DE BLOOM COMO PERSPECTIVA EPISTEMOLÓGICA PARA A ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL

Rosângela Borges Pimenta²⁷²
Fernando José Spanhol²

RESUMO

As instituições de ensino estão cada vez mais utilizando ferramentas de apoio ao planejamento pedagógico. Uma dessas ferramentas é a Taxonomia de Bloom, em sua nova versão, que tem como finalidade classificar os objetivos educacionais em uma hierarquia de seis níveis cognitivos, com foco nas dimensões do conhecimento e dos processos cognitivos. Neste cenário, o objetivo do presente estudo foi analisar a relevância da Taxonomia de Bloom como uma perspectiva epistemológica para a elaboração dos objetivos educacionais aos cursos de graduação. O método de pesquisa utilizado para a investigação foi a pesquisa bibliográfica. Os resultados evidenciaram que a Taxonomia de Bloom revisada, por estruturar melhor os objetivos educacionais às dimensões do conhecimento, é um instrumento relevante para o planejamento curricular, sobretudo na organização de um plano de ensino.

Palavras-chave: Taxonomia de Bloom. Epistemologia. Planejamento Educacional.

ABSTRACT

The institutions of graduate education are increasingly using tools to support educational planning. One such tool is Bloom's Taxonomy, in its new version, which aims to classify educational objectives in a hierarchy of six cognitive levels, focusing on the dimensions of knowledge and cognitive processes. In this scenario, the objective of this study was to analyze the relevance of Bloom's Taxonomy as an epistemological perspective for the development of educational goals for undergraduate courses. The research method was used to research the literature. The results showed that the revised Bloom's Taxonomy, for better structure the educational goals to the dimensions of knowledge, is an important tool for planning curriculum, especially in the organization of a teaching plan.

Keywords: Taxonomy Bloom. Epistemology. Educational Planning.

²⁷² Instituto de Biociências – UNESP Botucatu
Prodocência-CAPEs
camposml@ibb.unesp.br



EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA.

Luciana Maria Lunardi Campos e
Alan Bronzeri Dias²⁷³

RESUMO

Este estudo teve por objetivo identificar e analisar conhecimentos e compreensões de alunos da licenciatura sobre educação inclusiva. Participaram do estudo 53 alunos do último ano do curso de Ciências Biológicas – Licenciatura, dos períodos integral e noturno de uma universidade pública estadual do interior de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de questionário, com sete perguntas que envolviam a compreensão de educação inclusiva, de necessidade educacional especial e das dificuldades para inclusão escolar; o contato com a inclusão escolar e atuação como professor em contexto inclusivo. Os resultados indicaram que os licenciandos associam necessidades educacionais especiais à alunos deficientes, possuem uma compreensão ampla e generalista de educação inclusiva e identificam inúmeros fatores que dificultam esse processo, sendo o despreparo do professor o principal fator. Durante sua formação inicial, eles não tiveram contato intencional e refletido com o processo inclusivo e embora indiquem o compromisso com uma atuação pedagógica que inclua alunos com necessidades especiais, apontaram a busca de conhecimentos como sua principal iniciativa nessa atuação.

Palavras-chave: inclusão, formação, licenciatura.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze knowledge and understanding of the undergraduate students on inclusive education. Participants were 53 students of final year of Biological Sciences - Degree, of the period night and full of a state public university of São Paulo. Data were collected through a questionnaire containing seven questions involving the understanding of inclusive education of special educational need and difficulties for school inclusion; contact with school enrollment and work as a teacher in an inclusive context. The results indicated that the licensees associated special educational needs to students with disabilities, have a broad understanding of general and inclusive education and identify several factors that hinder this process, and the unpreparedness of the teacher the main factor. During their initial training, they had no contact with intentional and reflected the inclusive process while

²⁷³ IF Baiano, e-mail: thales.mendes@bonfim.ifbaiano.edu.br.



indicating their commitment to an educational activity that includes students with special needs, pointed the search for knowledge as its main role in this initiative.



RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E A ABORDAGEM DO CONTEÚDO DE FÍSICA NO 2º ANO DO ENSINO MÉDIO

Thales Cerqueira Mendes²⁷⁴
Giovanni Gomes Lessa²⁷⁵

RESUMO

Acontecimentos das últimas três décadas põem em pauta a necessidade de inserção de novos conceitos físicos na escola, como a relatividade e o fenômeno quântico que exigem uma mudança de postura do professor, incluindo o envolvimento com o que a pesquisa no ensino de Física assinala como determinante para a cidadania. Nesse aspecto em particular, a legislação educacional brasileira sobre o Ensino Médio apresenta uma intensa relação de nexos entre esses dois destaques, a saber: a aprendizagem em Física e sua correlação com a cidadania. Distante das constantes indicações para necessidade de mudança no currículo de Física no Ensino Médio e as dificuldades encontradas pelos docentes para fazê-lo, decidiu-se por analisar se os conteúdos básicos de Física no 2º ano do Ensino Médio Regular foram abordados, pelos professores, nas escolas urbanas da rede estadual, no município de Senhor do Bonfim, Bahia, Brasil. Inicialmente, nas escolas foram aplicados dois questionários semiestruturados: um questionário para a secretaria escolar e outro aos professores que ministraram aulas de Física nos primeiros anos do Ensino Médio. Da coleta de dados à análise se buscou, também, estudar alguns fatores que influenciam no processo de ensino-aprendizagem, como o quantitativo de alunos por turma, a formação dos professores, o tempo de hora-aula, a carga-horária da disciplina e o uso do laboratório de Física pelos professores. Torna-se evidente a dificuldade para o professor de avançar e abordar os conteúdos mínimos exigidos. Neste sentido, apresenta-se como questionamento se as formações dos docentes influenciam nessa dificuldade.

Palavras-chave: Formação docente. Conteúdo de Física. Ensino-aprendizagem.

²⁷⁴ IF Baiano, e-mail: giovanni.lessa@valença.ifbaiano.edu.br.

²⁷⁵ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências (FC-UNESP/Bauru). E-mail: michelleazevedo2005@gmail.com.



OFICINA DE STOP MOTION: EXPERIÊNCIA COM OS ALUNOS DO PIBID MATEMÁTICA

Igor Ballego Campos
igorballego@hotmail.com
Wêrana Myriam da Silva
weranamyriam@hotmail.com
Váldina Gonçalves da Costa
valdina.costa@gmail.com

Grupo PET/Conexões de Saberes – Ciências da Natureza e Matemática

Palavras-Chave: *Stop motion*. Recursos audiovisuais. Formação de professores.

Introdução

Os recursos audiovisuais, em especial na era tecnológica a qual estamos submetidos, têm recebido destaque crescente na educação. Tal destaque, porém, não é exagerado, uma vez compreendida a necessidade de mudança na educação e o potencial papel destes recursos nesta transformação. Como afirma Ribeiro Júnior (2011, p. 5), “[...], fica evidente que a cultura audiovisual possui um potencial de transformação quando aplicada ao processo de educação escolar”. Entretanto, é preciso dizer que estes recursos não podem ser tomados como exclusivos, no sentido de que, sozinhos, sejam capazes de tal modificação do processo de ensino aprendizagem, até porque, como também concorda o referido autor, o sistema educacional vigente “domestica” esse potencial. É óbvia a necessidade de que outras mudanças se operem na educação, ainda que, aqui, tratemos de uma única unidade potencial.

Retomando, então, a mudança do processo educacional, concordamos com Candau (2005) afirma a efetiva necessidade de que a escola se transforme e seja reinventada, passando a ser concebida como um

espaço de busca, construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, aventura, organização cidadã, afirmação da dimensão ética e política de todo processo educativo. (CANDAU, 2005, p. 15).

Entre os maiores desafios que impedem a concretude desta visão da escola está na pouca comunicação real entre educador e educando, entre o conhecimento e a curiosidade epistemológica do aluno. Deste modo, é preciso propor novas maneiras, viáveis, de se estabelecer uma comunicação efetiva com os educandos, de modo que o processo de ensino aprendizagem seja alçado a um nível de reflexão abstrata do conhecimento, capaz de levar ao aluno uma interação de construção do saber. Como propõe Paulo Freire (1996,



p. 47), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, de modo que, retomando esta problemática, a Educação, enquanto processo, deve incluir o educando numa aprendizagem não apenas expositiva/receptiva, mas sim possibilitar sua construção, sua reflexão.

Assim, os recursos audiovisuais, como os demais recursos didático-pedagógicos, são ferramentas potenciais, embora não exclusiva, para a transformação capaz de libertar o processo de ensino dos grilhões da educação tradicionalista, assim como afirmam Castoldi e Polinarski (2009, p. 685), ao dizerem que, “com a utilização de recursos didático-pedagógicos, pensa-se em preencher as lacunas que o ensino tradicional geralmente deixa, e com isso, além de expor o conteúdo de uma forma diferenciada, fazer dos alunos participantes do processo de aprendizagem.” Cabe lembrar que o recurso por si só não gera conhecimento, é preciso saber propor atividades que provoquem a investigação.

É nesse contexto que propusemos o uso do *stop motion* para o ensino. Mas o que é *stop motion*? “(...) consiste em tirar uma série de fotografias e depois reproduzi-las em sequência criando a ilusão de movimento com a ajuda de um programa do computador.” (BOSSLER; LOPES; NASCIMENTO 2010, p.4). Ou seja, a ilusão do movimento é criada a partir de imagens fixas vistas rapidamente.

Esse recurso, aliado ao potencial tecnológico atual, pode apresentar uma perspectiva renovadora para o ensino, contribuindo para uma visão mais efetiva do processo educativo, uma vez que possibilita uma interação mais significativa entre o educando e o saber.

Além dessa perspectiva promotora da construção do conhecimento, o *stop motion* também proporciona à prática educativa uma quebra da mesmice catastrófica a qual se reduziu o exercício de ensinar e aprender nos dias atuais. Isso porque, o *stop motion*, enquanto prática que exige o fazer propriamente dito, exige também a interação, a troca, a conversa, o que eleva a prática a uma condição de ludicidade fundamental.

A questão do lúdico é outro aspecto a ser repensado no que se refere à educação e ao movimento de mudança e libertação a fim de construir um processo educacional mais efetivo, no sentido da utilização dos recursos audiovisuais. Nesse aspecto concebemos a ludicidade, nesse trabalho,

(...) não como uma abordagem de forma isolada em uma ou em outra atividade (brinquedo, festa, jogo, brincadeira, etc.), mas como um componente inerente à condição humana, e, cuja manifestação e expressão é culturalmente situada, isto é, varia de acordo com o meio em que o sujeito vive. Nesse contexto, associamos o lúdico ao sentimento de prazer, do prazer em se fazer, realizar algo, do gostar de fazer, da alegria, do contentamento. Um prazer que está ligado ao interesse do aluno, pois a atividade será aceita ou não por ele se for



interessante e estiver adequada ao seu desenvolvimento intelectual. (COSTA, 2004, p. 49).

O lúdico motiva e torna mais prazerosa a atividade de construir o conhecimento, sobrepujando o estigma da escola enquanto um lugar pouco prazeroso, cansativo e sem dinamismo. De fato, os recursos audiovisuais como um todo, apresentam um aspecto importante nesta ação, a que se refere à quebra deste padrão pouco dinâmico ao qual estamos acostumados. Quando um filme ou um vídeo são apresentados em sala de aula de forma adequada, eles não só têm um apelo emocional e, portanto, motivador, como também estão ligados a ruptura da rotina de sala de aula (ROSA, 2000).

Nesta perspectiva, o *stop motion* apresenta-se como um recurso potencial na melhora da qualidade de ensino e da aprendizagem, pois é um recurso lúdico que ao mesmo tempo promove uma ação alegre e digna de atenção aliado à questão do conhecimento construído, que é fruto da reflexão do ato, ao contrário de um processo tradicional, em que nem a reflexão nem o ato estão presentes, apenas as consequências destas ações (refletir e fazer).

Assim, esse trabalho teve como objetivo apresentar o *stop motion* aos licenciandos do PIBID – Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como um dos recursos para a o ensino de matemática.

Metodologia

A apresentação da técnica do *stop motion* aos alunos vinculados ao PIBID – Matemática da Universidade Federal do Triângulo Mineiro se deu mediante a promoção de uma oficina, com duração de quatro horas. A oficina se dividiu em dois momentos: teórico-expositivo e prático.

O conteúdo teórico, que se embasou nas técnicas básicas de realização do *stop motion*, foi apresentado aos estudantes, ou seja, utilizamos a metodologia descrita por Bossler, Lopes e Nascimento (2010) em quatro passos. Para o primeiro passo é preciso escolher a história a ser contada. A sugestão é começar com histórias curtas e fazer o registro dessa história, seja da forma escrita, como um roteiro ou da forma desenhada conhecida como *storyboard*. Em seguida, escolhida a história, o segundo passo é construir os cenários e modelar os personagens. As autoras sugerem que se use como fundo do cenário uma cartolina, um pano de fundo ou gramado de um jardim e, em seguida, propõe que se faça um teste, imaginando a cena de cada fotografia, alterando a posição dos bonecos ou objetos em cena. É importante ressaltar que a máquina fotográfica deve ficar imóvel entre uma imagem e outra para que não haja diferença no cenário. O terceiro passo é fotografar. Após cada foto é necessário voltar ao cenário e modificar manualmente a posição dos objetos ou personagens. As autoras alertam para o cuidado com sombras produzidas pelos corpos, dedos, dentre outros. O quarto passo é a edição que pode ser feita utilizando programas de computador. As autoras sugerem o uso



dos softwares livres Movie Maker ou o Gimp, nessa oficina utilizamos o primeiro. Em seguida, foram apresentados vídeos que utilizavam a técnica abordada, tanto para explicação, quanto para demonstração dos efeitos obtidos com esse recurso.

No segundo momento da oficina, os alunos se organizaram em grupos e cada grupo teve que construir uma história, de tema livre, que fosse contada por meio desse recurso. Os alunos fizeram uso dos seguintes materiais: massa de modelar colorida, papel sulfite no tamanho A4, lápis de colorir, máquina fotográfica digital e computadores portáteis.

Com a ajuda dos monitores, os alunos fotografaram e fizeram a edição do vídeo utilizando o programa Windows Live Movie Maker, versão 15.4.3555.308, previamente instalado nos computadores. A finalização da oficina se deu mediante socialização dos trabalhos produzidos pelos grupos durante a oficina.

Discussão e considerações finais

A oficina aqui relatada correu de acordo com os procedimentos previstos. No primeiro momento da apresentação, os monitores apresentaram um conteúdo teórico embasado na explicação do processo de manuseio dos objetos e da câmera de modo que o movimento, depois de feitas as etapas de edição, fosse suave e inteligível. Isso porque a técnica requer igual enquadramento do cenário em que a história se passa, mesmo que seja necessário, entre uma fotografia e outra, movimentar os objetos que nele se encontram. Além destas precauções, a exposição teórica também contou com dicas sobre marcações que podem ser usadas como referência no posicionamento da câmera, e cuidados a serem tomados no que se refere à iluminação e ao sombreamento do ambiente em que se trabalha.

No momento prático da experiência, foi possível observar que alguns grupos tiveram maior facilidade no momento de decidirem sobre a história que iriam contar, tanto devido ao desafio da criação, que, é preciso dizer, tem sido muito pouco incentivada entre os alunos nos dias atuais, quanto devido a uma maior ou menor afinidade encontrada nos diferentes grupos de trabalho, de modo que alguns encontraram dificuldades em criar uma história que fosse aceita por todos os integrantes. Ainda assim, no posterior processo de montagem dos cenários e personagens, os integrantes de cada grupo interagiram prazerosa e comunicativamente, o que promoveu a criatividade e o ludicidade. A fotografia, porém, exigiu uma atenção mais cautelosa por parte dos monitores, de modo que seu auxílio tenha se prestado sempre diante de algum erro cometido pelos participantes da oficina.

Devido à falta de conhecimento dos integrantes em relação ao processo de edição, este foi conduzido, majoritariamente, pelos monitores, de modo que os integrantes dos grupos pudessem aprender as etapas necessárias para a criação de movimento. Além disso, os grupos tiveram efetiva participação no processo, opinando e escolhendo as melhores opções para seus vídeos, como



por exemplo, a escolha de uma faixa de música que serviu como trilha sonora dos pequenos filmes.

Ao fim da edição, os vídeos foram socializados para que as experiências resultantes do trabalho não ficassem reservadas apenas aos integrantes de cada grupo e a oficina foi finalizada. Foram criadas histórias sobre viagem para Aveiro, história dos números e a morte da formiguinha.

Apesar da técnica do *stop motion* ser ainda uma novidade, os participantes absorveram rapidamente os procedimentos necessários para a execução do trabalho. Isso mostra que esse recurso é simples e não necessita de muitos materiais para ser utilizado, mas muita criatividade e cuidado com os detalhes na hora de fotografar e alterar o cenário para que a qualidade dos vídeos produzidos não seja comprometida com alguns erros.

Nesse sentido, concluímos que é fundamental que sejam inseridos novos recursos didático-pedagógicos e audiovisuais no processo de ensino aprendizagem, principalmente devido ao potencial transformador que esses podem proporcionar no curso da busca de uma educação melhor, mais digna e prazerosa. É por isso que, na experiência aqui relatada, a busca pela inserção deste conhecimento no decorrer do processo de formação de professores, é, sem dúvida, um esforço válido.

Uma vez que o intuito desta experiência tenha sido apresentar um destes recursos, em vias de obtenção de um ensino melhor, pode-se concluir que o objetivo foi alcançado. É bem verdade, porém, que a eficácia de tal proposta, depende também daqueles que dela participaram no sentido de que eles, em sua prática enquanto futuros educadores, aproveitem deste conhecimento ou não. Não se pode esperar que a mudança no processo educacional ocorra pelas mãos de outros senão aqueles que efetivamente participam dele, mas é preciso que as propostas sejam feitas e as ideias apresentadas. É só com a comunicação e com a troca de experiências frutíferas que a educação cresce e os educadores elevam-se a uma unidade consciente, capaz de mudar, e mudar para melhor.



**UM TRABALHO COM FORMAÇÃO DE PROFESSORES VISANDO
INCENTIVAR A UTILIZAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS MANIPULATIVOS
PARA O ENSINO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA DO CICLO I DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Michelle Francisco de Azevedo²⁷⁶
Renata Cristina Geromel Meneghetti²⁷⁷

RESUMO

Este artigo aborda a Educação Matemática no contexto da Economia Solidária e visa à elaboração de uma proposta pedagógica para o ensino e a aprendizagem de Matemática a ser trabalhada junto a professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) ²⁷⁸ por meio da utilização de materiais didáticos manipulativos confeccionados com resíduos de madeira. Nosso propósito é auxiliar os professores que atuam nesse ciclo de ensino, uma vez que os conteúdos de matemática muitas vezes não são satisfatoriamente trabalhados em cursos de formação de professores. O objetivo principal de nossa pesquisa é trabalhar com formação continuada de professores do Ensino Fundamental (Ciclo I) visando à instrução para o uso de materiais didáticos manipulativos por meio de abordagens alternativas para o ensino e aprendizagem de matemática, tais como atividades investigativas. Pretende-se fazer um curso de formação continuada de professores através de oficinas pedagógicas com uma proposta pedagógica para a utilização desses materiais, incentivando os professores a aplicá-la com seus alunos, bem como acompanhá-los nesta aplicação. Após essas aplicações, realizaremos entrevista com esses professores, visando avaliar e aprimorar a proposta. No contexto da Economia Solidária objetiva-se colaborar com a geração de renda dos Empreendimentos em Economia Solidária. No âmbito da Educação Matemática, pretende-se contribuir com propostas alternativas para o ensino e a aprendizagem de Matemática.

Palavras-Chave: Formação de Professores. Atividades Investigativas. Educação Matemática.

ABSTRACT

This article discusses the mathematics education in the context of Solidary Economy and aims at developing a pedagogical proposal for the teaching and learning of mathematics to be discussed with the elementary school teachers (Cycle I) through of the use of manipulative teaching materials made from

²⁷⁶ Universidade de São Paulo – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC-USP/São Carlos). E-mail: rcgm@icmc.usp.br.

²⁷⁷ O Ciclo I corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, isto é, do 1º ao 5º do Ensino Fundamental.

²⁷⁸ marietabonadio@gmail.com



residues wooden. Our purpose is to assist teachers who work in this education level, once that the contents of mathematics are often not satisfactorily worked in teacher training courses. The main goal of our research is to work with continuous training of elementary school teachers (Cycle I) aimed at instruction for the use of manipulative teaching materials through alternative approaches to teaching and learning of mathematics, such as investigative activities. It is intended to take a course of continued education for teachers through pedagogic workshops with a pedagogical proposal for the use of these materials, encouraging the teachers to apply it to their students, as well as accompanying them in this application. After these applications will conduct interviews with these teachers to evaluate and improve the proposal. In the context of Solidary Economy, we aims to collaborate with income generation ventures in the Solidary Economy. In the context of Mathematics Education, we intend to contribute to alternative proposals for the teaching and learning of Mathematics.

Keywords: Teacher Education. Investigative Activities. Mathematics Education.



A CULTURA NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: considerações a partir de um minicurso

Rafaela Mahiane Rosa

rafamahiane@hotmail.com

Mariana Nayara Bonilha de Andrade

mariana.nayara@hotmail.com

Antônio Fernandes Nascimento Júnior

toni_nascimento@yahoo.com.br

Universidade Federal de Lavras - MG, Programa Institucional de

Bolsas

Palavras-chave: Formação de professores. Cultura e escola. Diversidade cultural.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A atual orientação nacional para a educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, tenta estabelecer na escola um universo de construção de cidadãos críticos. Educar para a cidadania está muito além de ensinar conteúdos, o professor inserido nessa perspectiva precisa de uma visão de mundo que não ignore os conflitos e o multiculturalismo que estão presentes na sociedade.

DUARTE (2012), sobre a formação do indivíduo, defende o papel de mediação da educação escolar entre o cotidiano e as esferas não cotidianas do gênero humano. O autor considera que “a compreensão desse caráter mediador da educação escolar requer a compreensão das relações existentes entre a vida cotidiana e as esferas mais elevadas de objetivação do gênero humano”.

ADORNO & HORKHEIMER (1947) trazem para a perspectiva cultural uma reflexão sobre a influência do capitalismo, sobretudo a luta de classes. A produção pela indústria cultural subtrai da arte a essência subjetiva que antes compunha a relação entre o homem e o mundo.

Entendemos, tendo em vista todas essas problemáticas, que a ciência por si só não permite ao professor em formação o progresso necessário para enfrentar na sala de aula a realidade construída pelo capitalismo ocidental. Como salientado por TOLENTINO & ROSSO (2008) e GATTI (2010), sobre as licenciaturas em ciências biológicas, há uma supervalorização das disciplinas técnicas em detrimento às pedagógicas, havendo um afastamento do licenciando das discussões de temas fundamentais à prática escolar, e entendemos que principalmente àquela proposta atualmente pelo PCN.

Essa discussão se faz necessária ao ponto que o professor pode mediar a relação do aluno perante as manifestações diversas da cultura no homem seja na construção de sua própria identidade ou na identidade do outro, visto que conflitos nessa esfera são questões a serem tratadas numa perspectiva social e não somente individual. CANDAU & LEITE (2011) defendem o caráter flexível



da identificação cultural, destacando que “a diferença cultural nunca “é”, sempre “está sendo”. Lidar com as diferenças que caracterizam as escolas brasileiras torna indispensável ao professor crítico-reflexivo pensar sobre identidades e seus conflitos, considerando a perspectiva histórica e social da construção próprio homem.

Para lidar com essas complexidades, alguns questionamentos são inevitáveis: o que é cultura? Qual é sua relação com a educação? Assim, buscamos aqui discutir sobre as concepções de cultura apresentadas por professores em formação e quais são suas relações com os estudos da área, considerando seus pressupostos filosóficos e sociológicos.

Neste trabalho discutem-se as concepções de cultura de licenciandos em biologia e as relações estabelecidas com a educação. Parte-se de um minicurso criado a partir da necessidade de formar professores críticos, que entendam a relação dialética entre a escola e a sociedade, reconhecendo nas manifestações culturais brasileiras potencialidades para o contextualizado de ciências e biologia.

METODOLOGIA

Neste trabalho busca-se compreender as concepções e relações acerca do conceito de cultura de professores em formação, partindo-se de um minicurso realizado no Museu de História Natural da Universidade Federal de Lavras. O minicurso foi realizado durante o VII Congresso de Extensão da Ufla, contando com a participação de vinte e quatro licenciandos em biologia, um licenciado em química e um estudante de engenharia. Como objeto de análise utilizaram as gravações dos diálogos entre os participantes.

A primeira provocação feita aos participantes foi pelo questionamento: “o que é cultura?”, buscando conhecer a concepção do grupo. A seguir, outro questionamento: - “como lidar com a diversidade cultural brasileira na sala de aula?” - buscava despertar nos licenciandos a preocupação com a pluralidade cultural característica do Brasil, provocando a reflexão de cada um acerca do tema.

A prática proposta no minicurso surgiu do entendimento de que obras artísticas podem ser utilizadas no ensino de ciências e biologia sob várias perspectivas: temas geradores, objetos de observação e análise, alternativas motivacionais, etc., considerando significado cultural da obra e as relações que o indivíduo pode realizar através dela. A primeira obra analisada foi a música Carcará de autoria de João do Vale, seguida do poema “A Bela Adormecida” de Adélia Prado e da tela de Portinari “Fauna e Flora Brasileira”.

Ao final foram apresentadas e discutidas citações de autores sobre a cultura e o ensino, enfatizando a importância da arte na formação do ser humano conhecedor de si e da natureza. A primeira citação foi de GRUMAM (2008), sobre o conceito de cultura: “Cultura refere-se ao significado que um grupo social dá à sua experiência, incluindo aqui ideias, crenças, costumes, artes, linguagem, moral, direito, culinária, etc..”.



Sobre as interfaces cultura-escola, foram discutidas citações de PAULO FREIRE (1995) sobre os saberes de experiência, ARAUJO & PASQUARELLI JÚNIOR (2007) sobre a arte inserida em uma proposta pedagógica crítica e DAMASCENO (2009) sobre as relações entre os indivíduos e a cultura o ambiente e a sociedade.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES

Questionados sobre o que cada um entendia por cultura, percebeu-se no diálogo entre os participantes um consenso sobre a relação grupo social-identidade-expressão, como ilustram algumas falas: “alguma coisa com a expressão de grupo”, “manifestação de aspectos que identificam o grupo”, “manifestação de atividades de um grupo que o identifica, como uma identidade”.

As concepções se mostravam ligadas a modos de manifestação e comunicação - arte, linguagem, vestuário – não havendo relações sobre a construção do subjetivo do sujeito e a sociedade, como as relações que ele constrói com o mundo, dando significado a ele. Elas estavam ainda ligadas a uma postura de aceitação, tornando questionável se existe a compreensão da relação dialética entre o homem e sua cultura. Ao discutir sobre o que faz parte de seu próprio universo cultural, as referências continuaram ligadas a arte e comunicação, principalmente à música, de uma forma ainda contraditória.

Apesar da forma como a cultura foi conceituada, os participantes entendiam como manifestações da mesma, alguns produtos da indústria cultural, como elementos do “funk carioca” e do “sertanejo universitário” que impera entre as atividades da região em que a Universidade Federal de Lavras está inserida. Isto põe em cheque a reflexão dos licenciandos sobre o próprio conceito de cultura e a postura crítica fundamental para o professor que irá participar da formação dos cidadãos brasileiros.

A contradição se mantém ao passo que o discurso apresenta falas como: “faz parte da cultura a música que manifesta algum tipo de situação, como a realidade social.”, “cultura está muito relacionada a regionalidade”, ao passo que tais características não são recorrentes nas expressões criadas pela indústria cultural.

DUARTE (2012) ao analisar Lukács, busca a significação social da arte na estética da antiguidade, entendendo-a como parte das forças transformadoras do social, a partir da transformação do homem. A análise parte da concepção aristotélica sobre os efeitos da música, onde um se limita ao prazer imediato e o outro vai além, influenciando na própria construção do ser.

No discurso dos licenciandos, percebe-se que há uma simplificação no entendimento da arte e no seu processo de criação, excluindo a sua propriedade de permitir com que o sujeito mergulhe na sua subjetividade e construa as próprias concepções sobre o mundo e as maneiras de se relacionar com ele. Essa simplificação também se expressa quando produções artísticas legitimamente brasileiras, como o samba e elementos da MPB, também são



colocados como expressões artísticas de sua cultura, apesar de não fazerem parte do repertório da maioria no grupo, indicando um grau superficial de reflexão sobre cultura. A partir da discussão sobre produções, principalmente sobre o “funk carioca”, observou-se o diálogo:

Participante1: “O próprio funk acho que já é uma cultura né?”

Participante2: “Positiva ou não né?”

Participante3: “Acho que não dá pra falar que cultura é bom ou ruim, porque a nossa cultura pros índios não foi boa. É igual ao funk, a gente não pode taxar como ruim porque pra eles é boa, é a vida deles”.

Participante1: “É aquilo da pessoa se identificar e isso identificar a pessoa.”

A problemática da contradição entre conceito e postura crítica é recorrente. Ao reconhecer a própria cultura como algo que prejudicou a cultura indígena no processo de colonização, entende-se a cultura brasileira como a cultura europeia da mesma época, negando mais uma vez a relação dialética entre homem e sociedade, ao negar as contribuições da cultura africana e da própria cultura indígena para a construção do que conhecemos hoje como cultura brasileira.

Observou-se uma tentativa de analisar como lidar com a pluralidade cultural de um país tão diverso culturalmente como o Brasil, porém, essa análise é comprometida pela superficialidade das reflexões sobre a própria cultura, havendo uma confusão sobre a forma como o sujeito a constrói ou de alguma forma aceita alguma ideia pré-fabricada.

Nas relações entre cultura e ensino foi muito bem destacado pelo grupo a importância do professor conhecer a realidade cultural de seus alunos, havendo preocupações em lidar com problemas como preconceitos, xenofobia, e desvalorização da cultura própria por parte dos alunos. Percebe-se então que há nesse discurso elementos uma postura que reconhece o ensino de biologia como uma prática de formação de cidadãos. Uma preocupação legítima como essa pode se tornar um problema se o professor não consegue identificar quais são os elementos legítimos da cultura de um grupo e quais são elementos da indústria cultural, podendo assim alimentar esse sistema de alienação e implantação de uma cultura hegemônica.

O PCN destaca atividades do cotidiano, inclusive artísticas, como práticas pedagógicas, no intuito de diversificar as aulas sem a necessidade de muita infraestrutura (BRASIL, 1997, p. 64). Ao exercitar e refletir sobre essa prática os participantes mostraram compreendê-la como uma ferramenta motivacional, uma forma de aproveitar o conhecimento prévio do aluno e valorizar sua cultura. Para tais reflexões foi importante a utilização de obras que traziam consigo algum conhecimento intrínseco, seja o popular como a música de João do Vale ou erudito como a tela de Portinari ou o poema de Adélia Prado. Também foram destacadas as potencialidades de tais obras no tratamento de temas transversais em sala, visto o caráter não conteudista que elas apresentam, salientando que os artistas apresentados têm por característica representar o cotidiano, cada um a seu estilo.



Concordamos com LOUREIRO (2004) e ARAÚJO & PASQUARELLI JÚNIOR (2007) que a arte contribui para a formação de um ser crítico, sobre si, a natureza e a sociedade. Neste aspecto, fica à preocupação de como o futuro professor compreende a arte na sala de aula, como salientam KATAHIRA e OLIVEIRA (2011), deve-se cuidar para não reduzi-la a uma ferramenta pedagógica, mas valorizar sua propriedade de tocar e transformar o homem. A provocação feita a partir das concepções acerca de um ensino crítico de ciências e biologia, que tem na arte um meio para transformação do sujeito, trouxe para o grupo uma contribuição para o entendimento da relação dialética entre homem e cultura: assim como o sujeito se transforma, ele transforma a sociedade.

A forte presença de produtos da indústria cultural no cotidiano das pessoas em geral cria uma falsa ideia de que estas são produções legítimas que identificam o grupo ao qual elas pertencem. É nessa perspectiva que ADORNO & HORKHEIMER (1985) discutem essa indústria, entendendo-a como uma arma de dominação entre classes, num complexo processo de massificação onde o sujeito perde para os meios de produção a essência da relação entre arte e real. Essa realidade também se deve ao insucesso da escola em cumprir seu papel de formação crítica. Quando instigados sobre a influência da indústria cultural e a própria concepção de cultura, os licenciandos demonstraram dificuldade em discutir teoricamente a questão, apresentando uma postura defensiva, revelando mais que falta de repertório e reflexão, mas também desconforto e resistência em repensar aquilo que consideram como significantes em sua experiência.

A formação crítica do sujeito na escola depende da coexistência da postura crítica do professor, que por sua vez precisa do exercício contínuo da construção e desconstrução de concepções durante a formação. Assim, pode-se construir a ideia de que o mundo que procuramos compreender é dinâmico e dialético. Discussões sobre cultura são fundamentais na formação inicial de professores, se o intuito é de que estes trabalhem por uma educação crítica, como é a atual orientação do PCN.

Para o futuro professor, é fundamental construir essa perspectiva de olhares sobre o mundo, pois entendemos que só assim ele será capaz de ensinar ciência mais do que um montante de conteúdos, mas como um aspecto da humanidade que se lança para o material e é capaz de reconstruí-lo, assim como a si mesmo.



A AVALIAÇÃO DO ENSINO EM CURSOS SUPERIORES: análise de objetivos em artigos

Maria Aparecida Brandão Bonadio Keppler²⁷⁹
Sandra Regina Gimenez-Paschoal²⁸⁰

RESUMO

Este trabalho descritivo e exploratório teve como finalidade analisar e descrever os objetivos de pesquisa de artigos de periódicos nacionais de excelência para a CAPES que abordam a avaliação do ensino superior. O trabalho foi realizado por meio de pesquisa bibliográfica em quatro periódicos nacionais da lista Qualis da CAPES referente à Área da Educação e estrato A1. O tema utilizado para a pesquisa foi avaliação do ensino superior. Foram identificados 17 artigos. Os artigos selecionados foram analisados quanto aos seus objetivos. A avaliação foi analisada em diferentes aspectos, como a investigação de seu caráter formativo, a aprendizagem da avaliação em cursos de pedagogia, a avaliação de um programa de extensão universitária, avaliação de implantação de projeto pedagógico, o enfoque no estudante universitário e, entre outros, a avaliação na perspectiva dos estudantes. Concluiu-se que em todos os artigos houve preocupação com a avaliação do ensino como parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, não podendo ser considerada como um elemento separado. São necessárias novas e mais aprofundadas pesquisas sobre o assunto. A busca em outros periódicos de excelência nacionais, bem como em periódicos internacionais, poderá trazer mais contribuições para equacionar a avaliação no ensino superior.

Palavras-chave: objetivos de pesquisa. Avaliação do ensino. Ensino superior.

ABSTRACT

This descriptive and exploratory work had as purpose to analyze and describe the goals of national journal articles search of excellence for CAPES that cover the evaluation of higher education. The work was done by means of bibliographical research in four national journals of the Qualis CAPES list relating to the field of education and stratum A1. The theme used for the study was evaluation of higher education. 17 articles were identified. The articles chosen were analysed with regard to their goals. The evaluation was carried out

²⁷⁹ sandragp@marilia.unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação.

²⁸⁰ Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília – Mestranda no Programa de Pós-graduação em Educação – São Paulo – Bolsista Capes – email brunamcris@hotmail.com
Membro do COPPE – Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – Unesp – Marília.



in different aspects, such the investigation of its formative character, the learning of the evaluation in pedagogy courses, the evaluation of a university extension program, deployment evaluation of pedagogic project, the focus on college student and, among others, the assessment from the perspective of students. It was concluded that in all the articles there was concern with teaching evaluation as an integral part of the teaching-learning process and cannot be considered as a separate element. There is a need for new and more extensive research on the subject. The search in other national periodicals of excellence, as well as in international journals, could bring more contributions to equate assessment in higher education.

Keywords: research objectives. Evaluation of teaching. Higher education.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES EM NÍVEL FEDERAL E ESTADUAL PAULISTA

CONSIDERATIONS ABOUT CONTINUING EDUCATION OF TEACHERS IN FEDERAL AND STATE LEVEL PAULISTA

Bruna Maria Cristina da Silva²⁸¹
Ana Laura Jeremias Urel²⁸²

RESUMO

Este artigo, elaborado a partir de uma pesquisa sobre formação de professores, apresenta discussões sobre os programas de formação continuada e sua relação com as reais necessidades dos docentes, bem como a que se destinam de fato. Essas discussões representam um período histórico na educação brasileira em que são traçadas perspectivas sobre a melhoria da qualidade em educação. Com base no conceito de políticas educacionais de formação, temos como objetivo, neste artigo, conduzir uma discussão no que se refere às perspectivas sobre formação de docentes. Para tanto, pensamos em Gatti (2011), a qual trata de forma mais aprofundada sobre as políticas para formação de professores. Metodologicamente, o trabalho se caracteriza por uma revisão bibliográfica, principalmente, a partir da pesquisa de Gatti (2011). A partir da autora, relacionamos as políticas e programas de formação de professores das esferas federal e estadual paulista por meio dos *websites*, os quais apresentam informações que nos indicam a concepção de formação. Num segundo momento, a pesquisa é voltada para a análise dos discursos apresentados nesses *websites*. Dessas relações, concluímos que os programas para formação continuada de professores têm lugar importante no cenário da educação brasileira, desde que exerçam, de fato, o papel uma formação que vá além da inicial e que corresponda à necessidade do trabalho docente.

Palavras-chave: Formação de Professores. Formação Continuada. Qualidade em Educação.

ABSTRACT

This article was elaborate from a research about teacher education and presents discussions on the programs of continuing education and its relation to

²⁸¹ Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília – Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação – São Paulo – Bolsista Capes – laura.urel@gmail.com
Membro do COPPE – Coletivo de Pesquisadores em Políticas Educacionais – Unesp – Marília.

* Mestranda do curso de Pós-Graduação/UFMT em Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação, Grupo de Pesquisa em Relações Raciais. rosanaarrudaead@gmail.com



the real needs of teachers as well as the intended indeed. These discussions represent a historical period in Brazilian education that are drawn perspectives on improving the quality of education. Based on the concept of educational policy formation, we aim, in this article, lead a discussion with regard to perspectives on teacher training. To this end, think of Gatti (2011), which deals in more depth on policies for teacher training. Methodologically, the work is characterized by a literature review, mainly from the research of Gatti (2011). From the author, we related policies and training programs for teachers of the federal and state public through the websites, which provide information that indicate the conception of training. Secondly, the research is focused on the analysis of the speeches made at such websites. These relationships, we concluded that programs for continuing education of professors have important place in the scenario of Brazilian education provided that exercising, in fact, the role training that goes beyond the initial and corresponding to the needs of teachers.

Keywords: Teacher Training; Continuing Education; Quality of Education.



ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: reflexões e fragilidades a partir de experiências docentes

Arestides Pereira da Silva Júnior

Claudio Kravchychyn

Amauri Aparecido Bássoli de Oliveira

E-mail: arestidesjunior2000@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL – Paraná.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Educação Física. Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado é um componente indispensável no processo de formação, o qual oportuniza ao futuro professor a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos, habilidades e competências. Andrade e Resende (2010) afirmam que o estágio deve possibilitar aos estudantes o cumprimento de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão.

Moraes et al. (2008) revelam que o futuro professor deve ser conduzido a perceber no estágio a possibilidade de ir além de um manipulador ou executor de atividades, buscando construir propostas com sustentação teórica capazes de permitir tomadas de decisões conscientes, críticas e democráticas no exercício de sua prática. Além disso, é importante que busque extrapolar a repetição, o que permitirá a identificação dos problemas que permeiam suas atividades e a fragilidade da ação no exercício da prática pedagógica.

Na formação de professores de Educação Física não é diferente, o estágio deve ser entendido como uma etapa em que seja privilegiado o processo de reflexão crítica do aluno frente à realidade com a qual está interagindo, aliado aos conhecimentos e competências necessárias para a prática pedagógica do licenciado da área (CAMPOS, 1999; SCHERER, 2008).

O estágio supervisionado no curso de formação de professores em Educação Física ao longo das últimas três décadas vem passando por transformações no sentido de fortalecer esta etapa fundamental da formação inicial. Desta forma, a legislação (leis, pareceres e resoluções) foi fundamental nesta trajetória, destacando: a Resolução CFE 03/87 que inicialmente estabeleceu a separação entre Licenciatura e Bacharelado para a área da Educação Física; a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na qual a Educação Física passa a ser considerada componente curricular e não mais atividade; a Lei Federal nº 9.696/98 que regulamentou a profissão e o profissional de Educação Física; as Resoluções 01 e



02/CNE/2002, que objetivaram o fortalecimento da formação do professor de Educação Básica, determinando que a formação dos professores fosse específica (OLIVEIRA, 2006; BENITES, SOUZA NETO e HUNGER, 2008; SCHERER, 2008).

Mesmo com tais avanços apresentados e problematizados nesta introdução, ainda observam-se fragilidades que dificultam uma prática efetiva na formação profissional dos acadêmicos no desenvolvimento do estágio curricular supervisionado na Educação Física escolar. Gatti e Nunes (2009) e Neira (2012) revelam que os estágios deveriam ser vistos e representados como momentos significativos na vida dos estudantes, mas comumente são entendidos como um aspecto meramente formal, ou seja, uma barreira a ser transposta.

Neste sentido, baseado na experiência de docentes que atuam em cursos de formação de professores de Educação Física, o objetivo deste trabalho é apresentar e discutir as principais dificuldades que os estudantes de Educação Física – Licenciatura enfrentam ao longo do estágio curricular supervisionado.

METODOLOGIA

Este trabalho traz o relato de experiência acerca de vivências sobre estágio curricular supervisionado de três professores que atuam em cursos de Licenciatura em Educação Física de duas Instituições Públicas de Ensino Superior no Estado do Paraná. O estudo, quanto aos seus objetivos é do tipo descritivo que segundo Gil (1996) este tipo de pesquisa procura descrever características de fenômenos ou estabelecimento de relações entre variáveis.

Por se tratar de um relato de experiência com informações acumuladas ao longo da experiência dos docentes, os resultados apresentados não refletem um período estabelecido, mas sim um julgamento daquilo que os docentes constataram de relevante durante suas carreiras a respeito dos aspectos frágeis do estágio curricular supervisionado.

Para a apresentação, análise e discussão dos resultados serão utilizados, com adaptação, os procedimentos sugeridos por Laville e Dione (1999) que corresponde: triagem de unidades relacionadas aos objetivos e necessidades da pesquisa, apresentação das unidades, interpretação e escrita em forma de texto confrontando com o referencial teórico para atender ao objetivo proposto.

DISCUSSÃO

As fragilidades elencadas pelos professores são divididas e apresentadas neste trabalho em forma de Unidades, constituindo cinco no total. Na Unidade 1 foi apontada a falta de aproximação do estágio com algumas disciplinas do curso. É notório que alguns professores da graduação apresentam dificuldade em estabelecer uma relação mais próxima da teoria com a prática, neste caso com a prática das atividades exercidas no estágio.



Sodré e Neira (2011) visualizam este aspecto com preocupação, mas entendem que superar algumas dificuldades da relação teoria-prática é uma grande contribuição do estágio na formação do estudante de Educação Física. De acordo com Ghilardi (1998) a prática completa a teoria e a teoria complementa a prática e, desta forma, podemos chegar a uma denominação de práxis pedagógica, ou seja, a prática refletida e teorizada que se complementam e formam uma unidade. Este é um aspecto muito salientado no novo processo formativo, ou seja, desde o Parecer CNE/CP n. 009/2001, o qual destaca o conceito de simetria invertida em que “o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera” (p.2). Essa busca ficou determinada legalmente pelas Resoluções CNE/CP n. 01e 02/2002, que determinaram as práticas pedagógicas que devem ocorrer desde o primeiro ano de curso, na tentativa de aproximar a formação do futuro lócus de intervenção profissional. Espera-se que o distanciamento ocorrido e veementemente criticado pelos egressos seja corrigido, pois se coloca como uma ação imprescindível ao futuro sucesso profissional.

Na mesma direção, apresentamos na Unidade 2 um distanciamento dos conhecimentos estudados na universidade e aqueles utilizados nas práticas cotidianas dos professores da Educação Básica, bem como a desconsideração das realidades escolares no contexto da Educação Física. Sodré e Neira (2011) relatam que os estagiários vão para a escola e encontram uma realidade bem diferente da que veem na universidade e que acessam por meio das leituras e discussões do curso de Licenciatura. No entanto, os autores enfatizam que isso não diminui o valor da vivência do estágio, pois também é importante para o acadêmico refletir e opinar criticamente sobre a situação do contexto profissional do professor de Educação Física na contemporaneidade. Tanto o estágio como as práticas pedagógicas devem estar sintonizadas com a realidade. Ao aproximar o professor formador da realidade do profissional que ele está formando talvez amenize este problema detectado.

Na Unidade 3 apontamos o isolamento do planejamento das atividades de ensino, na qual os professores da escola são os únicos responsáveis por tal ação, enquanto os alunos e os professores das instituições formadoras são desconsiderados do processo. Esta evidência reforça o distanciamento dos conhecimentos vivenciados na universidade, a desconsideração das realidades escolares, bem como a falta de diálogo entre os envolvidos no estágio, favorecendo ao cumprimento de uma atividade exclusivamente formal e obrigatória dentro da grade curricular. Nunes e Fraga (2006) relatam que ao longo do estágio sejam adotadas medidas de planejamento compartilhado entre os acadêmicos de Educação Física, os orientadores e os professores da escola, considerando que somente assim será possível estabelecer uma ação capaz de apreciar o real e o ideal. São várias as configurações de organização dos estágios nas diversas Instituições de Ensino Superior, mas o que não pode ocorrer é a falta de comprometimento dos atores envolvidos. O processo formativo não pode se limitar a questões burocráticas, muito em especial a



formação do profissional da educação que vive em constante evolução e necessita estar à frente do seu tempo.

A falta de uma participação mais ativa dos professores supervisores é destacada na Unidade 4. Muitas vezes o fato de ter um estagiário é entendido pelo professor supervisor como um momento de descanso, assim não possibilita a contribuição esperada no processo de formação do futuro professor. Sodré e Neira (2011) após analisar relatórios de estágio em um curso de formação de professores em Educação Física no Estado de São Paulo constataram que há a necessidade de maior integração entre os envolvidos no processo de estágio, na qual destacou que a falta de uma participação mais ativa dos professores da escola é a principal queixa dos estagiários. Normalmente fatores como a desmotivação, acomodação e/ou estabilidade, o receio de sair da zona de conforto, a visão limitada da relação teoria-prática, aliados a falta de um mecanismo de controle e cobrança de tais professores influenciam negativamente na formação dos futuros docentes. Destaca-se ainda que em muitas situações o estagiário é o sujeito que incomoda. A relação entre quem recebe o estagiário e o próprio estagiário ainda está longe do ideal, devendo que estratégias de aproximação da instituição formadora e da instituição receptora aconteçam efetivamente.

Na Unidade 5, apontamos a dificuldade de aproximação e inclusão do estagiário com os professores supervisores e alunos, pois o estudante em estágio é visto como um “estranho” do contexto escolar e o processo de adaptação é longo, muitas vezes durando todo o período do estágio. Neste sentido, destacamos a necessidade de participação mais ativa por todas as partes envolvidas para minimizar os efeitos da adaptação e possibilitar ao estagiário condições adequadas para que possa exercer a sua prática com efetividade e atingindo os objetivos propostos do estágio. Esta aproximação só acontecerá se as partes envolvidas se organizarem de forma a planejar e desenvolverem mutuamente as ações, não deixando que a ação reflexiva de toda a ação seja executada. Do contrário, volta-se à questão meramente burocrática da atividade.

Sabemos que as fragilidades apresentadas e discutidas neste trabalho não se esgotam aqui e existem outros aspectos que interferem negativamente na realização do estágio curricular supervisionado em Educação Física. Também não pontuamos neste trabalho a falta de interesse e desmotivação dos estagiários e o descrédito que os mesmos atribuem à atuação docente, aspectos estes que merecem uma atenção especial tendo em vista a relevância que os mesmos possuem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A perspectiva de avaliar constantemente a dinâmica do estágio supervisionado em Educação Física traz uma enorme contribuição na medida em que enfatiza a importância de um processo de formação atual, adequado ao contexto social, coerente com os pressupostos teóricos e que valorize todos os aspectos deste



importante elemento na formação inicial e que contribua para o reconhecimento da disciplina e do professor de Educação Física.

A partir do pressuposto de que o estágio supervisionado em Educação Física constitui-se como um espaço de relações mais próximas entre todos os elementos que fazem parte deste processo de ensino na formação inicial. Constatamos neste estudo, com base na experiência de docentes que atuam em cursos de formação de professores de Educação Física, que as principais dificuldades que os estudantes de Educação Física – Licenciatura, enfrentam ao longo do estágio curricular supervisionado estão vinculadas a falta de aproximação e relação do estágio com algumas disciplinas do curso, do distanciamento entre universidade e escola, da desconsideração das realidades escolares na Educação Física, da falta de relação e participação mais ativa dos professores supervisores, da dificuldade de aproximação do estagiário ao contexto escolar, bem como a falta de participação no planejamento das atividades de ensino, o que não se coloca como novo, que há muito tempo vem sendo criticado na educação como um todo, mas que ainda não teve uma solução, a não ser a de aspecto legal.

As constatações apresentadas neste trabalho enaltecem a necessidade de uma articulação maior de todos os envolvidos no estágio (alunos, professores supervisores, professores orientadores, escola-campo e universidade) na busca de uma prática que efetive a possibilidade do aluno vivenciar em ambiente propício de aprendizagem ao futuro professor, com possibilidades de reflexão e transformação de práticas pedagógicas.



A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: um relato de experiência do curso de pedagogia (parfor)

Pricila Bertanha

pb09@hotmail.com

Karina Conte

karina_conte@yahoo.com.br

Ricardo Ribeiro

despertarosol@gmail.com

Centro Universitário Claretiano. Curso de Graduação em Pedagogia -
Licenciatura Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Programa
de Pós-Graduação em Educação Escolar. São Paulo. Coordenação de
Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior (Capes).

Centro Universitário Claretiano. Curso de Graduação em Pedagogia -
Licenciatura. Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em
Educação. São Paulo. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior (Capes).

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências
e Letras de Araraquara. Departamento de Ciências da Educação. São Paulo.

Palavras-chave: Didática. Pedagogia. Parfor.

Introdução e Objetivos

A didática enquanto área de conhecimento da Pedagogia se constitui a partir de um campo teórico-prático que tem como premissa contribuir na formação e atuação do professor, bem como para a compreensão da complexidade do cotidiano escolar e, reflexão a respeito da sua prática, subsidiando sua reconstrução ou melhoria. (OLIVEIRA, 2002; NADAL, 2002; VEIGA, 2004; CUNHA, 2004; LIBÂNEO, 2012; FERRAÇO, 2012; PINTO, 2012; HYPOLITO, 2012).

Desde 1980, a didática vem sendo objeto de estudo de pesquisadores, marcado pela obra de Candau (1983), colocando-a em questão, procurando desvencilhá-la de uma dimensão técnica e instrumental.

Atualmente, Fusari e Franco (2012, p. 11; 13), apontam que os desafios do mundo contemporâneo são enormes, e este é um novo momento para a Didática ser, posta em questão.

De acordo com Pimenta e Franco (2012, p. 9-96), a Didática é um:

um campo de estudos e pesquisas voltado para a tarefa de fundamentar o processo ensino-aprendizagem como uma prática social, o que impõe, a essa área de conhecimento, o papel de refletir a partir das



características dessa prática diante das novas demandas que mundo atual apresenta. [...] a principal tarefa da Didática, para fundamentar o sucesso do processo de ensinar e aprender, será a de, ao tomar o ensino como prática social, buscar compreendê-lo em todas as suas determinações; olhar-se assim inserida nessa prática; e ir dialogando com esse processo na busca de articulações e as possibilidades que a prática evidencia. [...] Também ser mediadora na construção da identidade profissional do professor.

A didática necessita se fundamentar nos princípios da educação. Qualquer ciência tem como primeiro objetivo a formação da pessoa como totalidade. E para que se possam ensinar ciências, deve-se ter bem presente a quem e para que se destinam. As ciências estão para o homem e não o homem para as ciências. (Sant'anna e Menegolla, 2011, p. 15).

Assim, esta pesquisa vem ao encontro das ideias de Pimenta e Franco (2012) e Sant'anna e Menegolla (2011) procurando trazer cientificamente resultados da prática da disciplina de didática que a certifique-a como a área que tem a tarefa de ensinar/formar, fundando-se numa perspectiva crítico-reflexiva, o que poderá propiciar novos caminhos na busca de condições mais dignas para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos.

Especificamente esta pesquisa teve como objetivo estudar a contribuição da didática como disciplina para a formação acadêmica/profissional do professor da rede pública de ensino, estudante do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor Presencial, de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo.

Considerando a necessidade do professor em serviço, refletir, discutir e entrar em contato com os conhecimentos científicos construídos a respeito da Didática, esta pesquisa faz-se necessária para articularmos a teoria discutida na disciplina com a prática pedagógica diária do mesmo: como o professor ensina e concebe o que é o ensinar e aprender, organiza a aula, se relaciona com seus alunos, com o conhecimento e as concepções que tem a respeito da própria Didática, foram os objetos permanentes de reflexão durante a disciplina, visando um trabalho docente comprometido com a uma aprendizagem significativa.

Metodologia

Este trabalho está formalizado e descrito a partir de um Relato de Experiência. Pádua (2004, p. 77), caracteriza o relato de experiência como:

[...] experiências vividas pelo pesquisador [...] podem ser úteis para a pesquisa e muitas vezes significar o único



recurso para coleta de dados, principalmente nas áreas onde o saber científico está se estruturando.

Neste relato, as colocações de Pádua (2004) podem ser consideradas, na necessidade de tornar/mostrar científica a prática da disciplina de didática, como a contribuição para a formação de professores da Educação Básica, articulada com as pesquisas que vem sendo desenvolvidas na área, já supracitadas.

Cabe salientar que os dados coletados na experiência prática da disciplina durante o semestre, foram analisados à luz da abordagem qualitativa, que segundo Bogdan e Biklen (1982) apud Ludke e André (1986).

Esse relato de pesquisa originou-se na disciplina Didática Geral, do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura, do Programa Nacional de Formação De Professores – Parfor, de uma Instituição de Ensino Superior do interior do Estado de São Paulo. Participaram desta pesquisa o total de 6 (seis) alunas matriculadas no 2º. Ano, do 4º. Semestre. A pesquisa ocorreu entre os meses de julho a dezembro de 2012, tempo de duração da disciplina. Cabe salientar que a carga horária da didática era de 60 horas.

Ao iniciarem a disciplina, no mês de julho de 2012, as alunas foram convidadas a conceituarem: didática, ensinar, aprender, professor, aluno escola e sua finalidade. Essas questões foram premissa para dar início ao trabalho teórico da disciplina.

Em seguida o plano de ensino foi socializado como o objetivo de discutir com as alunas a proposta de trabalho para o semestre. O conteúdo contemplado pela disciplina, articulado com o Projeto Político Pedagógico do curso de graduação em Pedagogia - Licenciatura compôs a seguinte ementa: Didática: visão histórica, conceituação e objeto de estudo. O processo de ensino-aprendizagem nas diferentes abordagens pedagógicas. Formação de Professores: identidade, saberes e contextos de trabalho docente. As estratégias utilizadas para tornar o conteúdo ensinável e compreensível foram: Aula Expositiva Dialogada, Debate, Análise e Discussão de textos, Ensino com Pesquisa, Atividade em grupo e individual, Entrevistas, Apresentação oral em grupo, Mapa Conceitual e leituras. As atividades avaliativas contemplaram atividades individuais e em grupo nas quais eram propostas a construção de Mapas Conceituais; Relatórios de Leitura; Atividade de Prática; Avaliação Semestral Interdisciplinar e uma Prova Final.

Foram utilizados como dados de estudo e análise dessa pesquisa a concepção pessoal de didática das alunas (solicitada no início do semestre) e quatro questões objetivas e dissertativas que contemplaram os objetivos trabalhados na disciplina (propostas na prova final).

Discussão e Considerações Finais

Os dados coletados junto às seis alunas foram agrupados nas seguintes categorias:

- Concepção pessoal de didática



- Compreensão da didática nas experiências históricas da educação
- Compreensão do objeto de estudo da didática e de suas características a partir das diferentes abordagens de ensino
- Contribuição da disciplina para a formação enquanto professor-reflexivo-investigador

Concepção pessoal de didática

Quanto à concepção pessoal de didática, às alunas apresentaram os seguintes relatos, que vão ao encontro de uma didática baseada na abordagem tradicional/ tendência pedagógica tradicional e na abordagem comportamentalista/ tendência tecnicista (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1994).

... assume um papel de organização da maneira como é passado o conhecimento, um processo (1)

... ajuda o professor a organizar e elaborar suas aulas (2)

... são os vários procedimentos que se pode ter para transmitir um determinado conhecimento, é através da didática que o professor consegue planejar seus conteúdos (4)

... método de ensino que o Pedagogo usa para solucionar os problemas, ou seja, como ele utiliza os conteúdos da melhor maneira para solucionar as dúvidas dos alunos sem prejudicá-los (5)

Técnica de dirigir e orientar a aprendizagem. Ensinar. É um conjunto de métodos definidos (6)

Apenas uma definição vai ao encontro de uma didática fundamental, apontada por Candau (1983).

A didática está relacionada ao processo de ensino aprendizagem que visa mudanças no modo de pensar e agir do professor, para a busca de um ensino democrático (3)

Cabe salientar que ao estudar as abordagens de ensino (conteúdo da disciplina), as alunas foram solicitadas a relacionarem sua concepção pessoal de didática à uma ou mais abordagens. Esta tarefa colocou-as em processo de reflexão para iniciarem a modificação das suas concepções de didática.

Compreensão da didática nas experiências históricas da educação

Em relação à compreensão da didática no contexto das experiências históricas da educação, cinco alunas apontaram com clareza esse entendimento.

...consegui focalizar a didática desde o começo do estudo até os dias atuais, pois ela está em constante mudanças (1)

...estou começando a refletir os aspectos inerentes para um aperfeiçoamento do objeto estudado que é o processo de ensino na sua relação com a aprendizagem (3)

...a didática se tornou muito importante durante a história da educação, pois contribuiu para o aprimoramento da aprendizagem, construindo novos rumos a serem tomados (4)

A disciplina de didática foi um processo de ensino importante na minha aprendizagem e como articular as tendências e abordagens no meu cotidiano, em sala de aula (5)



Desde os primórdios a didática tem sido muito discutida entre filósofos e pensadores, cada qual de sua maneira. Ela foi se modificando a cada século e ainda sofre grande processo de transformação sendo construída e reconstruída a cada dia (6)

Os relatos das alunas podem ser reforçados pela posição de Fusari e Franco (2012, p. 11; 13), quando salientam a importância da Didática para responder aos desafios do mundo contemporâneo.

Apenas uma aluna apontou a dificuldade em entender a didática no contexto da história da educação:

...ainda não consegui relacionar o fato com o momento histórico (2).

- Compreensão do objeto de estudo da didática e de suas características a partir das diferentes abordagens de ensino

A partir dos relatos, todas as alunas demonstraram compreender o objeto de estudo da didática como sendo o processo de ensinar articulado com o aprender, além de localizá-lo nas diferentes abordagens de ensino, o que corresponde à concepção na qual a disciplina foi embasada (Pimenta e Franco, 2012, p. 9-96).

Através do estudo das abordagens pode-se compreender melhor as características do processo de ensino (1)

O processo de ensino vem mudando com o passar do tempo e as abordagens demonstram esse processo evolutivo que vai se aprimorando e sendo mais humano, respeitando o ser humano, seu desenvolvimento como um todo (2)

O processo de ensino aprendizagem nas abordagens pedagógicas trouxe significados coerentes para os estudos da didática no desenvolvimento do aprender a aprender e a maneira como esta se relaciona como o mundo, homem, escola, aprendizagem, ensino, metodologia e avaliação (5)

Cada abordagem tem um significado amplo, ao qual precisa ser respeitado. Todas de uma forma significativa contribuíram para o processo ensino aprendizagem de forma crítica ou não (6)

Essas falas reforçam o entendimento que as alunas construíram em relação à didática e a sua presença na história da educação.

- Contribuição da disciplina para a formação enquanto professor-reflexivo-investigador

Esta é a questão que articula todo o trabalho da disciplina com seu grande objetivo: estudar a contribuição da didática como disciplina para a formação acadêmica/profissional do professor da rede pública de ensino, estudante do curso de Pedagogia – Licenciatura, do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – Parfor

Os relatos das alunas pesquisadas apontam a contribuição da disciplina para o fortalecimento de sua formação: percepção da relação teoria e prática; de que a teoria é fundamental; aquisição de autonomia profissional; articulação da aprendizagem ao processo educativo; adaptar a ação docente à diversidade, aos alunos; contribuição nas aulas que vem desenvolvendo.

A disciplina de didática, bem como outras disciplinas do semestre vem mostrando e contribuindo para um novo olhar, pois de acordo com os estudos a



teoria é fundamental para poder adaptar a prática com a realidade do aluno. Acredito que por já lecionar fica mais fácil relacionar teoria/prática (2)

Tenho a concepção que estou começando a ter mais autonomia ao fazer o meu trabalho comum pouco mais de clareza (3)

A didática ajuda muito o professor, da uma orientação legal do que pode ser feito, como deve ser feito e porque deve ser feito dentro do processo educativo para que se chegue a aprendizagem (4)

Trouxe a contribuição como professora centrada na responsabilidade de como ser uma educadora, com um potencial de ensinar e pesquisar de forma capaz de adaptar a diversidade, como facilitadora da aprendizagem (5)

Pude refletir sobre minhas concepções pedagógicas dentro da sala de aula e também fazer com que meus alunos participassem mais das aulas de forma crítica sobre os temas abordados (6)

Consideramos que a partir dos relatos das alunas pesquisadas, todas as contribuições vão ao encontro do atendimento ao Decreto no. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que trata da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, quanto ao programa de formação inicial do professor da rede pública, especificamente no Art. 2º, incisos I e II, quando apontam:

I - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas

II - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais (BRASIL, 2009, s/p).

Esta pesquisa buscou estudar e analisar a disciplina de didática enquanto fator de contribuição para a formação acadêmica/profissional dos professores em exercício na rede pública de educação básica quanto à formação acadêmica exigida pela Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional (BRASIL, 2013, s/p), a partir dos relatos dos alunos do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura e consideramos que são apontados dados que indicam o apoio ao grande objetivo do Programa Nacional de Formação de Professores – Parfor: promover a melhoria da qualidade da educação básica, a partir do estudo da avaliação como promotora da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Este trabalho aponta dados relevantes a respeito da presença da didática como componente curricular do curso de graduação em Pedagogia – Licenciatura, que busca promover o aprimoramento da formação docente comprometida com o apoio à aprendizagem dos alunos.



**DA MULTIPLICIDADE DOS RECURSOS À TIMIDEZ DAS PRÁTICAS:
usos do moodle no ensino a distância do parfor**

Apoio financeiro CAPES

RESUMO

Este trabalho analisa usos da plataforma digital de aprendizado Moodle em três licenciaturas de caráter semipresencial ofertadas na modalidade do PARFOR a alunos de uma universidade federal da região Norte. Depois de discorrer sobre a interação e o sentido na perspectiva semiótica, apresenta dados relacionados a práticas educativas referentes a esses cursos. Diante da euforia das possibilidades e da precariedade das práticas, busca compreender o processo de uma escolarização que busca aproximar-se dos ganhos tecnológicos para finalidades pedagógicas.

ABSTRACT

This paper examines the uses of digital learning platform Moodle in three graduation courses offered in a semipresential way. Such courses are part of a program called PARFOR which is offered by a Federal University from the North of Brazil to students of this region. After discussing the interaction and meaning in the semiotic perspective, this work presents data related to educational practices which are related to those courses. Given the euphoria of the possibilities and precarious practice, this work aims to discuss the process of an education that tries to take advantage of technology for educational purposes.



DIÁLOGOS ENTRE A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Camila Simões Rosa

camilas.rosa@hotmail.com

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar

Programa de Pós Graduação em Educação

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais. Construção da identidade negra. Educação libertadora.

Introdução e objetivos

O processo de reflexão acerca da sociedade brasileira e de uma proposta educacional condizente com sua realidade perpassa pela educação das relações étnico-raciais uma vez que nossa formação nacional tem como característica fundamental a pluralidade cultural e o convívio de diferentes histórias, culturas, identidades e costumes, em um mesmo espaço/tempo.

Este é um dos fatores que nos permite entender o porquê dos debates acirrados no campo educacional a respeito do racismo e da discriminação racial - educar *no* e *para* o multiculturalismo surge, portanto, como desafio a ser enfrentado por educadores comprometidos com a educação como um direito para todos. Impulsionados pela implementação da Lei 10.639/03 - que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” - estudiosos/as e pensadores/as, cada vez mais se dedicam ao estudo da temática e trazem um outro olhar para a educação, propiciando movimentos significativos e positivos na área.

Silva (2007, p. 492) nos aponta que há uma complexidade em ensinar e aprender nas sociedades multiétnicas e pluriculturais, como é o caso da sociedade brasileira. Nosso engajamento dentro da educação deve tratar essa diversidade com competência e sensatez. A autora sugere alguns passos importantes nessa direção, nos alertando à necessidade de admitirmos que a sociedade brasileira se projeta como branca, e que não podemos reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural, ou seja, precisamos desconstruir a ilusória crença de que vivemos numa democracia racial.

Para que esses passos se concretizem, a autora sugere como fundamental o conhecimento da história que nos levou a uma sociedade excludente, racista e discriminatória. Se voltarmos nossas atenções à situação dos negros/as e de outros grupos oprimidos ao longo da história, vemos que nosso passado possui graves episódios de violação de direito destes grupos, e que, infelizmente, essas violações tem seus reflexos nos dias atuais, o que nos leva a repensar em uma educação voltada para a libertação destes povos.



O presente artigo objetiva trazer algumas reflexões sobre os estudos das temáticas raciais e estabelecer um paralelo entre as concepções de educação propostas por Paulo Freire e Ernani Maria Fiori com as contribuições advindas de estudos da pesquisadora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, enfatizando a importância da construção de uma identidade positiva em estudantes negros/as. Procura-se evidenciar a função da escola enquanto instituição relevante na construção dessa identidade e que tem papel fundamental no enfrentamento dos preconceitos, incluindo-se nestes, os de natureza étnico-raciais.

Partimos da concepção de homem como ser inacabado e em constante processo de educar e de educar-se – conforme as teorias de Freire e Fiori na construção de uma pedagogia da libertação-, e também na ideia de identidade como processo contínuo e com interferência de fatores sociais, e buscamos a educação libertadora como possível modo de nos formarmos para as relações étnico-raciais, possibilitando que alunos/as negros/as tenham seu pertencimento racial garantido de forma positiva.

Metodologia

Nessa perspectiva, para a construção deste texto utilizamos como recurso metodológico a análise bibliográfica de obras de Paulo Freire, Ernani Maria Fiori, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva e outros autores/as que nos permitiram tecer algumas reflexões sobre a temática.

Resultados

Com base nas leituras realizadas das obras anteriormente citadas, foi possível perceber que apesar de não tratar diretamente as questões raciais, as teorias de Freire e Fiori são importantes instrumentos na construção de uma educação voltada para o combate de práticas racistas e discriminatórias. Cunha (2010, p. 341) ao trazer o significado da palavra racismo e discorrer sobre práticas racistas e discriminatórias salienta que Freire dialoga sobre a impossibilidade estas práticas sejam justificadas por contingências genéticas, sociológicas, históricas ou filosóficas, e que para a teoria freiriana todo tipo de discriminação é imoral e lutar contra ela é nosso dever, por mais que se reconheça a forma dos condicionamentos a enfrentar.

Com base em algumas concepções Freire e Fiori apresentamos neste texto uma proposta de educação libertadora pautada no multiculturalismo e no respeito às diferenças, e para tanto, iniciamos anunciando o nosso entendimento de educação e de construção do homem.

Apoiamo-nos na concepção de educação presente em obras de Freire e Fiori que entendem o homem como ser inacabado, que se constitui nas e pelas práticas educativas. Assim sendo, concordamos com a incompletude do ser e que está em constante formação e permanente processo de educar e de educar-se. É nessa permanente formação que se afirma a identidade racial



como parte desse processo realizado pelo homem, nos mais diversos âmbitos da sociedade, e especialmente, no interior da escolas.

É a partir do inacabamento do homem e na sua consciência desse inacabamento, que surge a autonomia que possui de pensar e executar ações para a sua vida, e do domínio que tem sobre sua existência, este se faz autônomo. Freire sinaliza que somos seres condicionados, e não determinados, ou seja, temos a autonomia para nos construirmos dentro do mundo, independente das forças sociais.

Freire (2002, p. 60), nos traz que o ato de nos percebermos no mundo com o mundo e com os outros, nos põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Nos mostra ainda que nossa presença no mundo não deve ser de adaptação e sim de inserção, sempre lutando para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.

O autor entende que as relações sociais são promotoras de sociabilidade humana e traz a proposta de uma práxis humanizadora para a educação. O ser humano, neste sentido, se constrói mediante aos processos de ação e reflexão sobre a ação e a partir disto, se situa numa constante compreensão histórica.

A práxis freireana estimula o questionamento do mundo pelo/a educanda/a, problematizando a realidade para descobrir elementos que muitas vezes permanecem velados. A busca da educação *na* e *para* as relações étnico-raciais deve ter como objetivo a busca pelos mecanismos ocultos de dominação que permeiam as diversas práticas sociais. A educação libertadora, aqui apresentada, demanda de uma compreensão rigorosa do mundo, questionando práticas pedagógicas que não levam à libertação e ao fim de práticas racistas e discriminatórias. Ao encontro destes ideais, Fiori traz também, importantes reflexões sobre a conscientização no processo da educação. Uma educação que possibilite a conscientização, e conscientização capaz de garantir a condição humana, é a ideia de Fiori que trazemos neste texto com vistas a estabelecer a relação com a construção do “ser negro” dentro do ambiente escolar.

Situamos a temática deste artigo no processo de aprisionamento em que a América Latina se insere, e enfatizamos a partir de Fiori, a necessidade de grupos étnicos, constantemente oprimidos - como é o caso da população africana e afro-descendente - , se conscientizarem através de uma reflexão comprometida e buscarem caminhos para a libertação e para o rompimento da dominação racial no sistema educacional.

Fiori alerta que há uma consciência do mundo num dualismo que promove a negação do sujeito, a intersubjetividade, deixando seu reconhecimento e se tornando dominação da consciência, mas, apesar disto, afirma que a coisificação total do homem não é possível porque a ele sempre existe alguma subjetividade que permite sua desalienação. Logo, a luta contra a dominação racial só se torna possível com o rompimento estrutural para que surja o homem novo, e esta seria a verdadeira revolução: a conscientização restaura o homem como sujeito que domina o mundo.



O autor, que entende cultura pela valorização do homem, aponta que para a libertação da pessoa, há necessidade de devolver sua posição de sujeito, rompendo com as estruturas que o coisifica. Neste ponto, encontra-se o que julgamos fundamental para a educação das relações étnico-raciais: que os processos educativos dentro da escola recriem a formação humana através da conscientização histórica, alcançando com isso, uma cultura em constante processo de construção e reconstrução, permitindo a diversidade e a formação do ser negro/a de modo significativo e positivo.

No entendimento de Fiori (1986, p. 9), o ensino técnico hábil que objetiva conformar e uniformizar, e que o aprendizado deveria agir como método de liberação e auto-configuração, possibilitando a descoberta de histórico de valores de humanização, que permitam a invenção do homem novo.

A educação para a libertação voltada para a construção de uma identidade positiva de pessoas negras não pode, então, aceitar uma cultura que se faz alienada e alienante, porque esta é um instrumento de dominação, o que explica uma postura sempre favorável dos agentes que dominam o sistema educacional.

Tomando-se por este ângulo, a educação seria o homem e o que este produz no seu mundo e a luta pela libertação seria a forma de como reverter o papel que a educação tem instaurado, apenas fortalecendo o sistema de dominação. A conscientização surge como a luta pela libertação, e como neste processo de dominação muitas vezes somos levados a não considerar a estrutura da educação vigente como promotora e mantenedora de opressão, há necessidade de estarmos envolvidos e engajados numa luta que busca avanços em prol da libertação de povos histórica e socialmente oprimidos, pois somente assim, quebraremos as relações de poder que permeiam e escravizam nossa sociedade.

Pensando nesta concepção de homem como ser inacabado e em constante processo de formação, pelas mais diversas relações estabelecidas, especialmente no interior do espaço escolar, acreditamos que a formação do “ser negro/a”, também acontece *nas* e *pelos* práticas educativas na instituição escolar.

Conforme aponta por Ferreira (2011, p. 378) um dos locais com grande importância para a construção identitária do indivíduo desde a infância é a escola. E aponta que é neste mesmo espaço que o preconceito e a discriminação são também desenvolvidos e alimentados, pois reflete os processos sociais da sociedade em que o indivíduo está inserido.

Quando falamos em “ser negro”, nos referimos à identidade, à características que especificam alguém ou algum grupo. Esta identidade não é estática, está em permanente construção, num contexto social de interações e que também se edifica na escola.

Silva (2005, p. 30) ressalta que por meio do contato com diferentes grupos e das relações sociais configuradas por cada pessoa é que construímos nossa identidade em toda sua complexidade. Aponta ainda que esta procura por uma identidade faz parte de um fenômeno social, e não é algo estático, já



que sofre constantes modificações, o que nos leva ao entendimento de que as identidades se criam e recriam em situações dialéticas com a sociedade, pois ao mesmo tempo que constituem a partir dela e são constituídas por ela.

A construção da identidade negra em meninos e meninas na fase de escolarização é algo existente e que requer atenção. A idealização e a adoção de uma educação libertadora, que permita aos educandos serem sujeitos na construção de sua história, possibilita que a visão crítica sobre os moldes eurocêntricos, que enclausuram a educação da nossa sociedade, seja percebida e combatida pelos próprios/as negros/as.

Conclusão

Pensamos que apesar de não se referir diretamente à educação das relações étnico-raciais a educação libertadora proposta por Freire e Fiori nos permite trazer a educação como possibilitadora da formação do homem e de sua identidade. É imprescindível que a instituição escolar e os sujeitos que dela fazem parte, lutem para o combate de qualquer prática racista ou de intolerância à diversidade. Além disso, há necessidade do reconhecimento das contribuições dos diferentes grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileira.

Conforme apontado por Munanga (2005) muitos dentre nós não receberam na sua educação o necessário preparo para atender os desafios que a convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela consequentes, colocam cotidianamente em nossa vida profissional. O autor enfatiza que a falta dessa habilidade é reflexo do mito da democracia racial que compromete o objetivo de nossa missão enquanto educadores/as no processo de formação do cidadão.

Concordamos com Munanga (2005, p. 15), que não podemos esquecer que somos produtos de uma educação moldada eurocentricamente e que podemos, por conta disto, reproduzir alguns preconceitos que permeiam nossa sociedade.

Acreditamos na possibilidade de que por meio de uma educação libertadora, homens e mulheres ultrapassem situações vividas e busquem sua liberdade. É a partir da elaboração de outras referências para a educação pautada no multiculturalismo e respeito às diferenças, que acreditamos na possibilidade de uma reconstrução histórica que favoreça a libertação de grupos étnico-raciais que vem sendo negados pelos moldes eurocêntricos e discriminatórios, e constantemente, reafirmados através da educação.

A educação é um ato permanente como defende Freire, e neste sentido, entendemos que estudos e reflexões sobre a temática étnico-racial surgem como instrumentos para que se edifique uma sociedade anti-racista, pautada no multiculturalismo, que privilegia o ambiente institucional da escola, como um espaço primordial no combate ao racismo e à discriminação racial.



SIMULANDO A SELEÇÃO NATURAL: contribuições de uma atividade na formação inicial de professores de ciências e biologia

Vinicius Silva Tanajura

vtanajura@gmail.com

Thiago Mendonça

thiagodabio@gmail.com

Fernando Bastos

ferbastos@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências - Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência

Introdução e Objetivos

Com os avanços no campo de estudo da Evolução, a Biologia passou a ser estudada a partir de um viés evolutivo em todos os níveis de ensino. Frente tal realidade, a compreensão e o ensino e a aprendizagem de conceitos relativos à evolução biológica assumem caráter fundamental na formação de professores de ciências e biologia.

Sepúlveda & El-Hani (2004), ao trabalharem conceitos evolutivos com estudantes de uma licenciatura de Ciências Biológicas brasileiros constataram que estes que ora rejeitaram a visão científica, ora mesclaram-na com visão religiosa, ou ainda, reproduziram-na “mecanicamente”.

Tratando especificamente da formação desses professores, evidencia-se a necessidade de implementar programas de formação que efetivamente garantam subsídios para estes futuros profissionais atuarem frente aos desafios impostos pelo ensino de Evolução nas aulas de Biologia e Ciências. Entendendo aqui a formação de professores na perspectiva de Marcelo (1998), onde a formação inicial propicia ao futuro docente o “aprender a ensinar”, enquanto forma-se formador do cidadão crítico e reflexivo.

A atividade aplicada foi baseada na proposta apresentada por Mori et al. (2006), que caracteriza-se, segundo aquelas autoras, como uma “simulação” que visa contribuir no processo de aprendizagem relativo ao conceito de Seleção Natural. A escolha de tal atividade deveu-se à sua aplicabilidade, tendo em vista a simplicidade da dinâmica e dos materiais envolvidos, o que a torna viável em diversas condições escolares. Além disso, seu caráter pedagógico foi validado por meio de diferentes trabalhos (JANULAW & SCOTCHMOOR, 2003; VARGENS & EL-HANI, 2011).

Com a realização deste trabalho, pretendemos contribuir com a formação de professores que venham abordar a temática Seleção Natural durante suas aulas, no sentido de oferecer subsídios para que essa abordagem não envolva ideias convencionais, de senso comum e cientificamente equivocadas, possibilitando assim uma exploração mais eficiente das concepções prévias trazidas pelos estudantes a partir de uma atividade experimental relatada neste texto.

Metodologia

Em uma disciplina de Didática oferecida para um curso de licenciatura em Ciências Biológicas de uma Universidade do interior de São Paulo, foram trabalhados aspectos relacionados à seleção, aplicação e avaliação de atividades práticas. Neste trabalho, são descritas as atividades de dois encontros.

No primeiro deles, o foco do trabalho concentrou-se especificamente nas atividades práticas, na sua conceituação e diferenciação da simulação, houve um momento de explanação oral do docente responsável pela disciplina e os alunos foram indagados a reunir-se em grupos e elaborar textos argumentativos acerca das contribuições das atividades práticas para o ensino de Ciências e Biologia.

Dada a natureza formativa do curso (licenciatura), tivemos a preocupação de indaga-los acerca de como abordariam a seleção natural com seus alunos.

No segundo encontro, apresentamos a atividade que consistiu no uso de diferentes instrumentos (tesoura, pinça, alicate, etc) para a seleção e obtenção de recursos (grãos e sementes variados). Os estudantes foram separados em grupos e cada qual possuía instrumentos e sementes diferentes. Após algum tempo realizando a atividade, solicitou-se que argumentassem sob a ótica do aluno que executa a prática e do professor que a aplica.

Discussão

No primeiro encontro, os estudantes argumentaram sobre a realização de atividades práticas de uma forma geral e o discurso foi um tanto quanto vago e baseado nos textos da disciplina.

Quando indagados sobre a importância de se trabalhar a teoria antes do trabalho prático, ambos os grupos enfocaram aspectos positivos da realização da prática antes da teoria, ressaltando que a inversão da ordem tradicionalmente utilizada poderia “instigar” os alunos a aprender mais e melhor. Segundo um grupo, o interesse na teoria poderia aumentar e para o outro grupo, os alunos poderiam construir a teoria e verificar o grau de conhecimento a partir das concepções exibidas pelos alunos. Essa fala denota uma tentativa de superação do ensino tradicional, caracterizado pela transmissão professor-aluno e, de fato, a tentativa de ruptura com esse modelo, porém, não podemos deixar de ressaltar que por trás dessa intenção de romper pode haver uma inocência pedagógica, talvez pela pouca ou ausente experiência em sala dos licenciandos.

No segundo encontro, as falas dos graduandos demonstraram um caráter simplista e de “senso comum”. Um exemplo foi sobre a contribuição das atividades práticas, em geral e especificamente dessa, na formação escolar básica relativa à disciplina de Biologia. Os três grupos relataram que atividades práticas são importantes, pois *“contribuem/auxiliam na compreensão dos*



conteúdos, por parte dos estudantes”, porém, nenhum deles apontou a maneira como isso se dá. Ainda nesse sentido, ao serem questionados sobre os objetivos de uma atividade prática, afirmaram que essas serviriam para “*facilitar o conhecimento*”, ou ainda, “*(...) demonstrar e também, permitir um manuseio ou interação maior do assunto (...)*”. Nesse sentido, as percepções deste segundo encontro permanecem bastante semelhantes às do primeiro, o que nos leva a crer que para esses graduandos, a vantagem estaria apenas na utilização da atividade e não na forma como se a utiliza. De acordo com Gonçalves & Marques (2006; *apud* GOLDBACH *et. al.*, 2009), a problematização relativa à realização de atividades práticas não é devidamente explorada por professores, refletindo a crença bastante comum de que a atividade por si só leva os estudantes a aprenderem os conteúdos.

Outro ponto ressaltado por todos os grupos e também bastante abordado na literatura científica foi o caráter “motivacional” desse tipo de atividade, que despertaria maior interesse dos estudantes, tornando as aulas convencionais (entendidas como aulas teórico-expositivas) menos “*maçantes*” (GALIAZZI *et al.*, 2001).

Apesar da grande similaridade entre as percepções dos três grupos, um deles conferiu maior ênfase à abordagem das concepções prévias dos estudantes, quando questionados sobre o momento de aplicação da atividade: “*(...) No caso do experimento proposto, é interessante aplica-lo no meio da aula para que, ao início, os alunos tenham um conceito básico sobre Evolução e Seleção Natural e ao final possam formar um conceito a respeito*”.

Nesse caso, percebe-se uma inclinação construtivista na abordagem desses graduandos, em relação à atividade em questão. Já os outros dois grupos indicaram que esta atividade deveria ocorrer antes da abordagem teórica feita pelo professor, pois segundo eles, despertaria a curiosidade dos estudantes em relação ao conteúdo e à própria atividade.

A similaridade nas respostas também foi observada quando todos os grupos afirmaram que esta prática seria facilmente aplicada no ambiente escolar, dada à simplicidade dos materiais envolvidos e de sua adequação à estrutura física geralmente encontrada nas escolas. A ressalva de que alguns materiais, como objetos pontiagudos, não seriam adequados à realização da atividade com estudantes do Ensino Fundamental, também foi comum a todos.

Quando questionados sobre possíveis dificuldades que enfrentariam ao aplicarem aquela prática em sala de aula, dois dos três grupos citaram a não “*assimilação*” (identificação) do conteúdo à prática, pelos estudantes. Outro problema levantado também por dois grupos foi a “*indisciplina*” da turma, que poderia acarretar a perda “do foco” na atividade. Contrastando-se essas informações com observações realizadas durante a aplicação da atividade com os graduandos e após a análise da mesma, identifica-se certo “*reconhecimento*” deles, enquanto aprendizes durante aquele trabalho, tendo-se em vista algumas confusões conceituais apresentadas por eles. Em suas respostas, um dos grupos apenas cita o tema Evolução como norteador das atividades. Apenas um dos três grupos, menciona o tema Seleção Natural,



porém acompanhado daquele anteriormente citado. Eles não conseguiram identificar que a atividade tratava da seleção natural e não evolução, que são conceitos diferentes. Outro tipo de confusão foi observado ainda durante o debate prévio à prática, quando alguns alunos apresentaram argumentos finalistas como sendo possíveis explicações para o mecanismo de seleção natural proposto por Darwin. Segundo Pacheco e Oliveira (1997), “ideias de senso comum” são apresentadas frequentemente por estudantes, quando abordam questões mais populares relativas ao processo de surgimento e evolução da espécie humana, ou de todas as outras existentes na natureza.

Com relação à possível indisciplina dos estudantes, apontada pelos graduandos, entende-se que esses não reconheceram um caráter lúdico na atividade, a tal ponto que despertasse completamente seu interesse por ela. Tendo em vista que tal prática baseou-se em uma atividade proposta por Mori et. al. (2008), e essa por sua vez, teve como orientação o jogo didático intitulado “Batalha dos Bicos”, entende-se que a opção por não realizar um jogo entre os graduandos, e sim uma “simulação”, como classificada pelos autores da atividade norteadora citada, interferiu significativamente no potencial motivacional da prática realizada.

Segundo Fortuna (2003), os jogos possibilitam ao estudante o desenvolvimento do raciocínio, da memória, da tomada de iniciativa, como também do interesse e concentração. O caráter lúdico desse tipo de atividade prática favorece a motivação dos estudantes, que estabelecem relações mais ricas, do ponto de vista da aprendizagem, entre si e com os professores, favorecendo também a compreensão dos conteúdos específicos e conceitos abstratos (CAMPOS, BORTOLOTO e FELICIO, 2003).

Em vista disso, percebeu-se que a aplicação dos questionários posteriormente à realização, discussão e análise da prática, não foi adequada, pois através das impressões coletadas naquele momento e do caráter simplista das informações contidas nos registros, foi possível perceber um nível de esforço argumentativo dos graduandos abaixo do esperado.

Mesmo em vista disso, é válido ressaltar que as impressões obtidas pelos pesquisadores configuram-se em informações que não constavam nas respostas aos questionários. Membros dos três grupos se envolveram com as discussões propostas, principalmente aquelas que ocorreram anteriormente à aplicação da atividade. Foi possível realizar um bom levantamento de concepções prévias dos graduandos acerca do conceito de Seleção Natural e sua relação com o processo evolutivo. Tais concepções foram de extrema relevância para o desenvolvimento dos trabalhos. Dessa forma, segundo Moraes (1998), a atividade apresentou caráter construtivista, visto a interação entre os graduandos, entre eles e os pesquisadores, bem como a reflexão e o debate coletivo que abordaram aquelas concepções.

Ainda sobre as discussões em grupo, a atividade, realizada da maneira como aqui relatado, apresentou potencialidade quanto à diversidade de abordagem dos temas em discussão. Um exemplo disso foi a discussão subsequente à ação “inusitada” de uma graduanda, que ao invés de usar o movimento de



corde da tesoura para coletar sementes, valeu-se do instrumento com um movimento de escavação, semelhante a uma pá. Alguns colegas afirmaram que ela estaria agindo de forma “errada”, porém a referida aluna argumentou que não havia sido instruída sobre a forma de uso dos instrumentos, mas que apenas deveria usa-los. Isso possibilitou a discussão sobre a interferência de variações comportamentais dentro das populações e como elas se relacionariam com a Seleção Natural.

Outra discussão deveu-se ao fato de alguns alunos interpretarem que as sementes, e não os instrumentos, representariam as variantes fenotípicas a sofrerem seleção. Identifica-se por meio disso, o fato da não obrigatoriedade de associação com o processo de evolutivo sofrido pelos “tentilhões de Galápagos” (*Geospiza fortis*), evidenciando a versatilidade didática da prática realizada.

Considerações finais

A partir dos dados apurados e das análises executadas, concluímos que foram discretas as alterações nas concepções dos graduandos da licenciatura em Ciências Biológicas estudada, acerca de alguns aspectos relativos ao uso atividades práticas no ensino de ciências, após aplicação e discussão de uma atividade centrada no tema seleção natural. Tais concepções mostraram-se condizentes com o que a literatura aponta como abordagem popular entre professores e estudantes, tanto antes como depois da aplicação da referida atividade. Essas concepções são em geral, apontadas por indivíduos que não apresentam grande conhecimento teórico sobre o assunto. Nesse sentido, a importância da utilização dessas práticas foi ressaltada, porém pouco sustentada por argumentos científicos.

Essa aparente ineficácia da atividade relaciona-se com alguns fatores decorrentes do planejamento e desenvolvimento da própria atividade, que diferente de sua proposta original, não apresentou muitas regras, nem o caráter lúdico que se observa em algumas propostas didáticas. Ainda assim, foi possível a constatação de situações extremamente interessantes do ponto de vista pedagógico, relacionadas à versatilidade de tal prática, da maneira como foi realizada, frente às possibilidades de vieses orientadores das discussões.

Outro fator preponderante para a observação de tais resultados foi a constatação de grandes confusões e distorções conceituais apresentadas pelos graduandos. Em alguns momentos das discussões, ficou clara a confusão entre os conceitos evolução biológica e seleção natural, ou ainda, a ocorrência de discursos com caráter finalista, apresentados como argumentos ditos darwinistas.

Em vista da abordagem e significância das concepções prévias dos graduandos nas discussões e no desenvolvimento da atividade, pode-se considerar tal prática como fundamentada em pressupostos construtivistas. Além disso, foi unanimidade entres os grupos participantes a opinião de que se trata de uma atividade perfeitamente aplicável em escolas de Ensino Médio,



tendo em vista sua simplicidade com relação aos materiais utilizados, preparação, desenvolvimento e necessidades estruturais para realização. Sendo assim, concluímos que frente a algumas mudanças e adaptações nas discussões e em sua aplicação, tal atividade pode apresentar maior potencial didático relativo ao ensino de conceitos científicos para estudantes da escola básica, como também na formação de futuros professores de ciências.



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Rosana Fátima De Arruda *
Candida Soares Da Costa **

RESUMO

O artigo é resultado de pesquisa feita com professores do Curso de Especialização para as relações raciais ofertado pelo Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Relações Raciais e Educação - NEPRE/UFMT, com o objetivo de compreender a influência do curso na prática pedagógica. A finalidade foi compreender como os professores pós- formação percebem a discriminação e o preconceito no ambiente escolar e como fazem as intervenções. Ou seja, que impacto a teoria traz à sua formação profissional e o que de fato muda na prática. A pesquisa é de caráter qualitativo, tendo como técnica de coleta de dados a entrevista. A pesquisa aponta para a presença de estereótipos, preconceitos e discriminação racial presente no contexto escolar, porém esse mesmo contexto escolar se mostra receptivo às propostas dos professores que se posicionavam favorável a implementação da Lei nº 10.639/03. Assim a formação continuada proporciona a reflexão-ação, inovação em projetos que remetem a novos conceitos, valores e referência étnico-raciais.

Palavra-chaves: Relações Raciais, Formação de Professores, Lei 10.639/03.

ABSTRAT

The article is the result of research conducted with teachers of the Specialization Course for race relations offered by the Center for Study and Research on Race Relations and Education - NEPRE / UFMT, in order to understand the influence on the course in the classroom. The purpose was to understand how teachers perceive post-training discrimination and prejudice in the school environment and how to make interventions. That is, what impact theory brings to his training and what actually changes in practice. The research is qualitative in nature, with the technique of data collection interview. The research points to the presence of stereotypes, prejudices and racial discrimination present in the school, but that same school context proves receptive to proposals from teachers who are favorably positioned the implementation of Law No. 10.639/03. So continuing education provides

** Orientadora. Doutora do Curso do Pós-Graduação/UFMT em Educação, Linha de Pesquisa: Movimentos Sociais, Política e Educação, Grupo de Pesquisa em Relações Raciais.
candidasoarescoasta@gmail.com



reflection-action, design innovation that refer to new concepts, values and racial-ethnic reference.

Keywords: Race Relations, Teacher Training, Law 10.639/03.



TRAJETÓRIA DE VIDA DE PROFESSORAS NEGRAS: DAS BARREIRAS RACIAIS A ASCENSÃO SOCIAL.

Nilvaci Leite de Magalhães Moreira
Maria Lúcia Rodrigues Müller
Universidade Federal de Mato Grosso
Programa de Pós-Graduação em Educação
nilvacimagalhaes@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as trajetórias de vida de professoras negras da Baixada Cuiabana, buscando evidenciar as experiências raciais sofridas pelas professoras, a superação e o protagonismo em busca da ascensão social. A pesquisa teve abordagem qualitativa, tendo como metodologia a História Oral, utilizando como técnica para coleta de dados a história de vida. Neste estudo também se utilizou a entrevista como forma de captar informações relevantes na expectativa de não deixar de apreender nenhuma informação relevante contidas nas experiências de vida das pesquisadas. Para fundamentar as análises feitas nesta pesquisa, busquei a sustentação teórica nos estudos entre outros: Queiroz (1991), Thompson (1992), Gomes (1995), Teixeira (2003); Bourdieu (2005), Minayo (2007) e Müller (2006,2009). Coletou-se a história de vida de 20 professoras, porém para este artigo utilizou-se somente a história de vida de duas professoras negras. Para o processo de escolha das entrevistadas levou-se em consideração os seguintes critérios: mulheres negras professoras, atuante da rede pública de ensino. Os relatos das professoras revelaram que suas trajetórias de estudos foram marcadas por situações de preconceito e discriminação racial em relação ao seu pertencimento racial. Nesta pesquisa, percebeu que o cenário que envolveu as perseguições, a produção de estereótipos no ambiente escolar são consequências das teorias racistas do século XIX que foi cristalizado no imaginário da sociedade brasileira. Foi possível observar a importância da formação do professor na desconstrução desse imaginário. Constatou-se também neste estudo, que essas professoras mesmo tendo seu percurso escolar acidentado, conseguiram romper com obstáculos do preconceito e da discriminação racial, conquistando sua ascensão social através da educação.

Palavras-Chave: Professoras negras. Trajetória de vida. Ascensão social.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the life trajectories of black teachers Baixada Cuiabana seeking to prove racial experiences suffered by teachers, overcoming and leadership in pursuit of upward mobility. The research was a qualitative



approach as the Oral History methodology, using as a technique for data collection to life story. This study also used the interview as a way to capture relevant information in the hope of apprehending not leave any relevant information contained in the life experiences of the researched. To support the analyzes in this research, I sought support theoretical studies among others: Queiroz (1991), Thompson (1992), Gomes (1995), Teixeira (2003), Bourdieu (2005), Minayo (2007) and Müller (2006, 2009). Collected: the life story of 20 teachers, but for this article we used only the life story of two black teachers. For the process of choosing the interviewees took into consideration the following criteria: Black women teachers, working in public schools. The teachers' reports of their trajectories revealed that studies were marked by situations of prejudice and racial discrimination in relation to their racial belonging. In this research, realized that the scenario involving the persecutions, the production of stereotypes in the school environment are consequences of the racist theories of the nineteenth century which was crystallized in the minds of Brazilian society. We observed the importance of teacher training in this imaginary deconstruction. It was also found in this study that these teachers even though their school career injured, managed to break barriers of prejudice and racial discrimination, earning his social ascent through education.

Keywords: Teaching black. Life trajectory. Social mobility.



FORMAÇÃO DOCENTE: reflexões acerca do ensino da leitura e letramento

Lucinéia Silva de Freitas
lucyfreitas9@hotmail.com

José Antonio de Souza
joseantonio@uems.br

Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - UEMS

Palavras-chave: Formação Docente. Leitura. Letramento.

Introdução e objetivos

Esta proposta tem a finalidade apresentar uma sucinta reflexão sobre a formação docente que contemple o ensino de leitura, bem como práticas que considerem a questão do letramento. A partir do pressuposto que o letramento é uma perspectiva que considera as práticas de leitura para além da alfabetização, conhecer a importância e a necessidade de ir além da decodificação da escrita e adentrar o mundo da leitura e escrita no cotidiano escolar, familiar e social torna-se de fundamental relevância. Ler e escrever são atos sumamente importantes para a formação do indivíduo, levando-o à criticidade e autonomia. O letramento coopera para o crescimento intelectual dos sujeitos e, nesse sentido, o professor pode contribuir com o ensino da leitura e escrita enquanto práticas sociais.

Assim, as questões levantadas se justificam pela importância de uma formação docente que conheça com propriedade o fenômeno do letramento, admitindo que não basta ensinar o educando somente ler e escrever, mas fazer uso dessas aquisições por meio das práticas sociais. A sociedade atual exige que as pessoas leiam e escrevam em conformidade com todas as condições de produção ao seu redor, evidenciando um sujeito que se revela na leitura e escrita. Assim, a escola que possui o papel de ensinar o conhecimento científico também precisa contribuir efetivamente tanto para os professores terem condições de trabalhar com essa perspectiva, como para que os alunos possam ser letrados, indo além da alfabetização que se faz como adquirir técnicas para ler e escrever.

Metodologia

A pesquisa empreendida é de cunho bibliográfico e alicerçada em uma perspectiva qualitativa, assim, para iniciar a discussão, buscamos uma fundamentação teórica sobre o papel do professor no ensino da leitura e, em seguida, procuramos esboçar enfatizar a necessidade do letramento na sala de aula, e, nesse sentido, oferecer uma sucinta explanação reflexiva acerca da relevância do professor ter domínio teórico sobre o ensino da leitura e do



letramento, com o intuito de evidenciar os diversos desafios existentes no processo de formação docente.

Discussão e considerações finais

A escola exerce um papel fundamental na vida dos alunos, e é por meio da atuação docente que é possível despertar o interesse dos discentes pela leitura. A formação do gosto pela leitura, em específico a leitura na escola elucidada por Magnani (1994, p.101), considera que a formação desse gosto pela leitura parte de

[...] concepções de história e linguagem que dimensionam o papel e função da aprendizagem escolar (não-espontânea) como lugar a ser privilegiado no trabalho de construção/formação do gosto pela leitura da literatura, aspecto fundamental do desenvolvimento do sujeito, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

A partir dessa afirmação, percebe-se a responsabilidade que a escola possui com relação à vida dos discentes, além de revelar que a atuação do docente precisa propiciar o gosto pela leitura e a literatura, ou seja, a leitura por fruição, que não depende da maturidade e nem da faixa etária e sim do cotidiano e da vivência de cada indivíduo.

De acordo com Magnani (1994, p.106), “A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. [...]. É preciso [...] uma prática/ vivências cotidianas de sala de aula e de vida”.

O professor, em sala de aula, pode despertar o gosto pela leitura e a leitura de literatura, buscando valorizar o conhecimento do aluno e em conjunto conhecer, construir, transformar histórias e avançar para formação do gosto pela leitura. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a afirmação de Magnani (1994, p.104),

[...] valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também constrói e se forma) a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito (e não consumidor) das determinações históricas e seus conflitos e suas transformações.

Mas para que isso ocorra faz-se necessário que o professor tenha o hábito e o gosto de ler, pois tendo conhecimento sobre as leituras realizadas pelos alunos torna a troca de conhecimento prazerosa e significativa; e os discentes percebem que a leitura não se trata de mera formalidade para

aquisição de nota e sim ampliação de horizontes, de conhecimento, satisfação, fruição, etc.

O incentivo à prática de leitura em sala de aula pode acontecer de maneira prazerosa, dando liberdade ao discente escolher sua leitura, que “[...] deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores.” (MAGNANI, 1994, p.105)

Nesse sentido, para que aconteça um processo de aprendizagem significativo, que promova e desperte o gosto pela leitura, é importante e fundamental que o professor em primeiro lugar se reconheça como leitor e trabalhe com uma prática que propicie ao discente ser sujeito de sua história.

Para Geraldi (2006), as práticas de alguns professores efetivam-se de maneira trágica, “[...] ensinando análise sintática [...], condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca das suas próprias histórias.” (GERALDI, 2006, p.16)

O trabalho com a leitura de textos pode ser espontâneo, sem forçar o discente, quando o trabalho é realizado com respeito, valorização e entusiasmo acaba contagiando a todos, Geraldi (2006) afirma em sua experiência a importância do respeito ao discente e à educação democrática, assim relata: “A experiência tem demonstrado que os alunos que inicialmente não queriam ler começaram a ler quando notaram que seus colegas estavam lendo”. (GERALDI, 2006, p.63)

Nota-se, assim, a importância dos textos, os quais precisam ser trabalhados não apenas como um conjunto de regras para serem decoradas, mas assumir o papel transformador e, dessa forma, permitir que o aluno tenha uma visão crítica. Geraldi (2006, p.16) enfatiza a relevância de não se esquecer da função social que a escola exerce na sociedade e ressalta “Muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encera-se como problema pedagógico”.

O contexto social dos discentes não é reconhecido pela escola que colabora sem

[...] o menor respeito pelas condições de vida de seus alunos de seus frequentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta [...].Nessa perspectiva, os professores que por sua vez são levados a reproduzirem o que é posto e sem realizar uma crítica reflexiva, histórica do saber acabam considerando [...] qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseados em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas. (GERALDI, 2006, p.16)

A leitura implica muitas atividades que requerem do leitor interesse, hábito e prazer, o docente estar consciente dessas questões e desenvolver



aulas que instiguem a leitura e, dessa forma, buscar por uma *práxis* humanizadora. Conforme Paulo Freire (1982 p.64): "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". É necessário que todos os profissionais da educação tenham consciência da responsabilidade social e lutem para que aconteça uma educação capaz de transformar a sociedade.

A partir das colocações sobre a importância do ensino da leitura em sala de aula e sua contribuição na formação e desenvolvimento do sujeito, há a possibilidade da compreensão do letramento e a relevância do professor conhecer esse fenômeno. Mas afinal o que é letramento?

Segundo Soares (2006, p. 89) o letramento se faz pelo “desenvolvimento além da aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita”.

As práticas educacionais que envolvem métodos tradicionais são alvos de discussões e questionamentos; cabe então discutir alternativas que promovam a aprendizagem significativa. Nessa perspectiva, o ato de ler e escrever precisa ultrapassar o simples fato de conhecer fonemas e saber reproduzir graficamente símbolos alfabéticos, e propiciar uma compreensão ampla da realidade. É necessário saber ler o mundo, a partir de suas múltiplas linguagens e, por meio dessas leituras, criar possibilidades que os indivíduos interajam politicamente sobre a realidade que nos cerca, ser letrado. Para Kleiman (1995, p.19) o letramento é:

[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contexto específico. As práticas específicas da escola [...], e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado e não alfabetizado, passam a ser, em função disso, definição apenas de um tipo de prática [...] que desenvolve alguns tipos de habilidades mas não outras, e que determinam uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escola.

Podemos entender que o letramento é o processo em que o indivíduo conhece e domina habilidades de leitura e escrita, exercendo estes dois saberes como prática social. O letramento insere os sujeitos nas relações dialógicas, em outras palavras, ler e escrever possibilita que o leitor e o escritor demonstrem suas experiências e ideias. Para Mortatti (2004, p.98) o letramento,

[...] está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na



vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

O letramento é o processo em que o sujeito domina habilidades de leitura e escrita em consonância com sua realidade, transformando-as em práticas sociais. Dessa forma, o letramento promove as relações dialógicas, o surgimento de ideias, ampliação das expectativas, o uso da linguagem com os mais diferentes gêneros textuais.

É importante que docente tenha conhecimento sobre o letramento, para propiciar a oportunidade dos discentes desenvolverem diferentes habilidades. Soares (2003) descreve tais habilidades como:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoiar a memória, adquirir habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos de textos, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva ao mundo da escrita, tendo o interesse e o prazer em ler e escrever. (SOARES, 2003, p.91)

O professor que se apropriou do conhecimento sobre letramento poderá desenvolver estas habilidades demonstradas por Soares, junto a seus discentes, fazendo-os mergulhar no universo da escrita e da leitura, objetivando que o sujeito amplie seus conhecimentos, reconheça que têm direitos, é sujeito ativo e parte integrante da sociedade.

Vale destacar que, com o processo de letramento, o aluno se constituirá num leitor e escritor “que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente as demandas sociais de leitura e escrita”. (ANDRADE; FURTADO, 2006, p. 40). Em sala de aula, o professor pode compreender e trabalhar com os três níveis de letramento, conforme explica Soares (2006, p. 97):

[...] aos indivíduos com um a três anos de escolaridade é atribuído o nível 1 de letramento, descrito como a ultrapassagem do analfabetismo pela aquisição do mínimo em termos de alfabetização e letramento; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade é atribuído o nível 2 de letramento, em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas, na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais anos



de escolaridade é atribuído o nível 3 de letramento, em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como definida constitucionalmente.

Os três níveis de letramento visam melhorar a capacidade de leitura e escrita na escola, de forma a fazer com que o aluno alcance o nível de letramento adequado para sua formação. O letramento tem a finalidade de propiciar ao sujeito o uso da leitura e escrita vinculado a sua história, sua cultura, sua maneira de ver e sentir o mundo. No mundo atual, que demanda diversas as exigências, ser letrado passa ser primordial, ou seja, a leitura e a escrita se tornam o centro das relações sócio-culturais, de tal forma que essa perspectiva instiga as discussões em torno da diversidade cultural.

Diante do exposto, percebemos a importância do professor no ensino da leitura e a necessidade do domínio teórico do fenômeno do letramento; nesse sentido, a formação teórica que o professor recebe, ao longo de sua formação, é essencial para sua prática, pois é por meio das teorias que ocorre a materialização das aulas, ou seja, são as teorias que dão vida às aulas. E quando o docente recebe uma formação voltada para a reprodução, com conteúdos ministrados sem reflexão, os resultados podem ser desastrosos para sociedade como um todo.

O professor pode gerar situações de interação significativas e permanentes, propiciando aos discentes apropriações e objetivações dos conhecimentos, promovendo não só o estudo dos conteúdos, mas das formas metodológicas que permitam a utilização do conhecimento sócio-histórico e científico - tecnológico para intervir na realidade, criando novos conhecimentos. Dessa maneira, é fundamental a superação do aligeiramento/esvaziamento da formação docente, de tal maneira que se faz importante a formação contínua, que busque compreender o fenômeno do letramento.

Por isso a sociedade deve lutar por um ensino igualitário, dando oportunidades a todos, proporcionar, ou melhor, provocar a reflexão do discente frente aos conhecimentos científicos, para este ter possibilidade de sair da alienação, se isso for possível.

Portanto, é relevante que a escola e o docente se apropriem do conhecimento teórico (letramento), então, talvez, consiga se alcançar uma formação docente que propicie, para os alunos, mais condições de desenvolvimento intelectual e prime por um processo ensino/aprendizagem de forma significativa.



LAS NECESIDADES DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA DE LOS PROFESORES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS²⁸³

RESUMEN

La presente ponencia, retoma las interpretaciones y análisis en torno al saber pedagógico que influye en la práctica de 13 docentes, ganadores del primer concurso de profesores de planta tiempo completo del año 2008, de la Facultad de Ciencias y Educación en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Se analizan las formas como dichos profesores interpretan y asumen la pedagogía en relación con su acción educadora. Dicha reflexión se constituye en un insumo a las propuestas de formación docente, que buscan cualificar las prácticas pedagógicas del profesorado de la Universidad.

Palabras Clave: Docencia universitaria. Formación de docentes. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

ABSTRACT

The present paper recaptures the interpretations and analysis around the pedagogic knowledge that influences in the educational practice of 13, winners of the contest to be a full time professor in the first competition of the year 2008 of the sciences and education department the Universidad Distrital Francisco José de Caldas. The ways in which this professors analyze and interpret and assume the pedagogy related to their educating action. This reflection is constituted in an input to the proposals of educational formation that look to qualify the pedagogical practices University's department forward.

Keywords: University teaching, Teacher's formation, Universidad Distrital Francisco José de Caldas

²⁸³ El presente artículo se deriva de la investigación terminada “Diagnóstico de las necesidades de formación en los ámbitos pedagógico, investigativo y personal de los nuevos docentes de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Francisco José de Caldas”, el cual tuvo apoyo económico por parte del Centro de Investigaciones de la Universidad. Se encuentra en proceso editorial un libro sobre necesidades de formación de docentes universitarios que amplía lo referido en este trabajo.



EIXO V



ANÁLISE DA INFRESTRUTURA ESCOLAR E CONCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE SUA ESCOLA

ANALYSIS OF SCHOOL INFRASTRUCTURE AND CONCEPTS OF STUDENTS ABOUT YOUR SCHOOL

Jéssica Fernanda Lopes¹
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini²

RESUMO

Considerando a necessidade da Educação Inclusiva ser implementada, foram objetivos deste estudo: identificar concepções de 109 alunos do Ensino Fundamental, englobando sujeitos com e sem necessidades educacionais especiais e verificar se e como a educação inclusiva ocorre. Para coleta de dados utilizou-se de entrevistas, filmagens e formulários de observação. A análise teve uma abordagem quanti-qualitativa. Dentre os resultados, tem-se que a maioria dos alunos do 1º ano gosta de ir à escola e preferem nela permanecer a ficar em casa. A partir do 2º ano, eles tecem críticas à organização da escola e ao ensino. Infere-se que esta escola necessita de adequações físicas e mais empatia na interação. Conclui-se que há necessidade da criação de condições para melhor aceitação das diferenças em todos os segmentos.

Palavras chave: Inclusão educacional. Deficiência. Escolares

ABSTRACT

Considering the need for inclusive education being implemented, aims of this study were: to identify conceptions of 109 elementary school students, encompassing subjects with and without special educational needs and see if and how inclusive education occurs. For data collection we used interviews, filming and observation forms. The analysis had a quantitative and qualitative approach. Among the results, is that most students of 1º year enjoys going to school and prefer to remain there to stay at home. From the 2º year, they weave criticism of school organization and teaching. It is inferred that this school needs more empathy and physical adaptations in the interaction. We conclude that there is need to create better conditions for acceptance of differences in all segments.

Keywords: Educational Inclusion. Disabilities. Schoolboys.



PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO DE PRÉ-ESCOLARES E SUA CORRELAÇÃO COM HABILIDADES SOCIAIS EDUCATIVAS DO PAI

Aline Costa Fantinato¹
Fabiana Cia²

RESUMO

Problemas de comportamento prejudicam a interação da criança com outras pessoas, assim como o processo de ensino e aprendizagem. Tal repertório pode ser instalado ou mantido por diversos fatores, sendo que um deles pode ser as habilidades sociais educativas de seus pais. Desta forma, os objetivos do presente trabalho foram: (a) avaliar e comparar os problemas de comportamento apresentados por crianças em idade pré-escolar, entre crianças com e sem atraso no desenvolvimento e (b) examinar as correlações existentes entre os problemas de comportamento das crianças e as habilidades sociais educativas paternas. Para tanto, participaram 40 pais de crianças com idade entre quatro e seis anos e seus respectivos professores. Os professores avaliaram os comportamentos infantis por meio do questionário de capacidades e dificuldades- SDQ e apontaram se a criança apresentava atraso no desenvolvimento ou não, e os pais responderam ao Questionário de Habilidades Sociais Educativas. Em relação aos problemas de comportamento, notaram-se diferenças significativas entre os grupos na escala de relacionamento com colegas, na avaliação de pais e professores e na escala de sintomas emocionais e na pontuação total das dificuldades na avaliação de professores, sendo que o grupo de crianças com atraso no desenvolvimento apresentou pontuações significativamente maiores em todas as escalas. De forma geral, constataram-se correlações negativas entre variáveis paternas e problemas de comportamento dos filhos, ou seja, práticas educativas positivas parecem colaborar para um bom repertório comportamental dos filhos. Estes resultados são indicativos da importância da interação positiva paterna com a prole para o desenvolvimento social de crianças pré-escolares e aponta direções para a necessidade de atenção a pais de crianças com atraso no desenvolvimento.

Palavras-chave: habilidades sociais educativas, problemas de comportamento, pai.

ABSTRACT

Behaviors problems affect the child's interaction with others, as well as the process of teaching and learning. This repertoire can be installed or maintained by several factors, one of which may be the social skills of their parents. Thus, the objectives of this study were: (a) evaluate and compare the behavior problems displayed by children in preschool between groups of children with



and without developmental delay and (b) examine the correlation between behavior problems children's and father's social educational skills. Therefore, the study involved 40 fathers of children aged between four and six years and their teachers. Teachers rated children's behaviors through the Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ and indicated whether the child had developmental delay or not, and parents responded to the questionnaire Social Educational Skills. In relation to behavior problems, significant differences were noted between the groups in the scale of relationship problems with peers, evaluation of teachers and parents and the emotional symptoms scale and the total score of the difficulties in evaluating teachers, and the group of children with developmental delay had significantly higher scores on all scales. Overall, it appears that negative correlations between parental variables and behavior problems of children, in other words, positive educational practices seem to collaborate for a good behavioral repertoire of children. These results indicate the importance of positive parental interaction with their children for the social development of preschool children and pointing directions to the need for attention to parents of children with developmental delay.

Keywords: Educational social skills. Behavior problems. Father.



“VOCÊ TEM QUE DAR CONTA!” – a relação professor e aluno na inclusão de jovens e adultos com deficiência na eja comum²⁸⁴

Patricia de Oliveira²⁸⁵

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos²⁸⁶

RESUMO

Com o objetivo de descrever como jovens e adultos com deficiência retratam a escola e seu processo de escolarização, foi solicitado aos participantes que fotografassem situações que julgassem relevantes na escola. Participou desta pesquisa uma jovem adulta com deficiência intelectual. Após o registro fotográfico foi realizada uma entrevista na qual ela deveria descrever os motivos de sua relevância. A entrevista foi registrada em áudio para transcrição e análise. Os dados apontaram que a relação entre professor e alunos com deficiência na EJA ainda é um processo em construção e permeado por concepções negativas em relação ao desempenho deste aluno frente às demandas escolares.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência.

ABSTRACT

Aiming to describe how youth and adults with disabilities portray the school and its enrollment process, participants were asked what they thought relevant photographed situations in school. Participated in this research a young adult with intellectual disabilities. After the photographic record was made an interview in which she should describe the reasons for its relevance. The interview was recorded on audio for transcription and analysis. The data showed that the relationship between teacher and students with disabilities in adult education is still an ongoing process and permeated by negative conceptions regarding the performance of this student meet the demands school.

²⁸⁴ O presente artigo trata-se de um recorte da pesquisa intitulada “As percepções de escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA regular comum através de um ensaio fotográfico”.

²⁸⁵ Doutoranda e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar; Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP – de São Carlos-SP; Pedagoga pela Faculdade São Luís de Jaboticabal-SP; Professora de Educação Infantil do município de São Carlos-SP.

²⁸⁶ Professora adjunta do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e Coordenadora do Curso de Licenciatura em Educação Especial. Doutora e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, Graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU.



Keywords: Special education. Youth and Adults Education. Deficiency.



RETRATOS DA DISLEXIA NO BRASIL: O QUE DIZEM AS PESQUISAS DA ÚLTIMA DÉCADA (2002-2011)

Patricia de Oliveira²⁸⁷

patty.ol@hotmail.com

Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda²⁸⁸

Universidade Federal de São Carlos-UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
São Carlos-SP

Palavras-chave: Dislexia. Análise bibliométrica. Transtornos de aprendizagem.

Introdução

Segundo Alves et al (2011, p. 30), atualmente a dislexia é compreendida como um transtorno específico na aquisição e aprendizagem da leitura que se caracteriza por um rendimento inferior ao esperado para a idade e que não se trata de algum comprometimento da inteligência, “lesões neurológicas, problemas visuais ou auditivos, distúrbios emocionais ou escolarização inadequada”. Ainda segundo os autores, este transtorno manifesta-se dentro de um quadro de integridade geral e uma deficiência de aprendizagem de leitura e escrita, excluindo também fatores como situações socioeconômicas específicas, ambientais e familiares, e a presença de deficiências.

Diferentes teorias têm buscado explicar a etiologia do transtorno, como a teoria do déficit do processamento auditivo, teoria do déficit da memória de longo e curto prazo, a teoria do déficit do processamento fonológico, entre outras.

Segundo Alves et al (2011), a diferentes teorias devem-se às manifestações heterogêneas da dislexia, pois apenas uma teoria pode não ser suficiente para explicar os sintomas e, atualmente, aceita-se que o déficit fonológico (considerada como teoria mais forte) pode coocorrer com outros déficits, como o déficit em nível fonético, prosódico e cognitivo.

As implicações do diagnóstico e a popularização do transtorno têm promovido mudanças significativas nas legislações em razão da luta de associações de pais e indivíduos disléxicos por flexibilizações no atendimento

²⁸⁷ Doutoranda e Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos- UFSCar; Especialista em Educação Especial pelo Centro Universitário Central Paulista – UNICEP – de São Carlos-SP; Pedagoga pela Faculdade São Luís de Jaboticabal-SP; Professora de Educação Infantil do município de São Carlos-SP.

²⁸⁸ Professora adjunto II da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, atuando no curso de Licenciatura em Educação Especial e no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial- PPGEs. Graduação em Fonoaudiologia pela Universidade de São Paulo, Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas-SP, e Pós-Doutorado no Centro de Pesquisa Italiano (CNR ROMA). Atuação na área educacional e programas de Educação Inclusiva Bilíngue.



escolar, tais como tempo ampliado para a resolução de provas e testes, auxílio-
leitor, etc. (BRASIL, 2012).

Em contrapartida, algumas linhas de pesquisa têm questionado as
concepções de dislexia promulgadas e a forma como elas vem influenciando os
diversos segmentos educacionais e sociais.

Ciasca (2003) e Jardim (2005) afirmaram a importância de avaliações
bastante minuciosas para a constatação do transtorno, alegando que muitas
vezes o professor e a escola podem estar envolvidos em um processo
sociocultural mal estruturado, apresentando uma proposta pedagógica
inadequada e sem os recursos materiais e humanos necessários.

Mackay (2001) e Massi (2007) também criticaram as concepções que
tem norteado as avaliações e intervenções pedagógicas junto às crianças.

Segundo Mackay (2001), a criança constrói sua relação com a
linguagem dentro de um processo de mudanças qualitativas e em um modelo
descontínuo, o que possibilita a apresentação de manifestações de qualidades
diferentes. Além disso, a criança também desenvolve seu próprio trajeto de
relações com a linguagem, permeado pelos valores de seu grupo social e
cultural, e por meio das interações com o adulto em um contexto dialético.
Assim, as variações apresentadas pelas crianças são reflexos dos seus
conhecimentos lingüísticos transpostos da oralidade para a escrita (MACKAY,
2001).

Sobre os erros cometidos pelas crianças dadas como disléxicas, Massi
(2007) apontou que se tratam de erros comuns e próprios do processo de
aprendizagem, pois tratam-se de manifestações das reflexões sobre a
linguagem escrita.

Em sua análise de escritas e falas de crianças diagnosticadas como
disléxicas, Massi (2007) pontuou que: as crianças incorporam o rótulo de
incapaz, o que traz implicações consideráveis sobre seu aprendizado; o
interesse das crianças sobre os diferentes gêneros textuais não é considerado;
as trocas, omissões e adições fazem parte de suas reflexões sobre a relação
entre oralidade e escrita; as atividades utilizadas pela escola não consideram o
aprendiz; e o apoio na oralidade e as refações não são utilizadas como parte
do processo pedagógico.

Mediante estas perspectivas, podemos inferir que o campo de pesquisas
sobre a dislexia tem sido permeado por inúmeras controvérsias em virtude das
diferentes e contrapostas concepções, conceitos e definições que tem
orientado as pesquisas e as intervenções junto às crianças dadas como
disléxicas.

Atualmente, as teorias organicistas tem abarcado mais de um enfoque
na tentativa de explicar o fenômeno e atuar junto à esta população, enquanto
que teorias contrárias afirmam que a sintomatologia apresentada trata-se de
reflexões dos aprendizes acerca do processo de aquisição da linguagem
escrita.

Tais controvérsias tem nos suscitado as seguintes questões: o que nos
dizem as pesquisas sobre dislexia no Brasil? O que elas nos apontam?



Com base nestas questões, os objetivos gerais desta pesquisa são: analisar a produção acadêmica de teses e dissertações sobre dislexia no Brasil dos últimos 10 anos. Por objetivos específicos, estão previstos analisar as teses e dissertações sob procedimentos bibliométricos e cientométricos.

Metodologia

A presente pesquisa aplicada, exploratória e explicativa com abordagem quantitativa-qualitativa está sendo realizada com a aplicação de procedimentos bibliométricos e cientométricos para a análise das teses e dissertações.

Para a análise bibliométrica e cientométrica, as teses e dissertações serão buscadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES²⁸⁹, utilizando as seguintes palavras chaves: dislexia, dislexia do desenvolvimento, dislexia de evolução, dificuldades de aprendizagem, dificuldades de leitura e escrita, e distúrbios de aprendizagem, conforme apontado por Massi (2007). O período a ser analisado compreende os anos de 2002 a 2011.

Os indicadores da análise bibliométrica serão: a) regiões brasileiras onde se concentram os trabalhos, b) IES²⁹⁰ que tem se dedicado ao seu estudo; c) dependência administrativa; d) quantidade de pesquisas por IES; e) quantidade de trabalhos por ano – esfera nacional e por IES; f) nível das pesquisas: onde se concentram, seu desenvolvimento cronológico, distribuição por IES; g) financiamentos.

Os indicadores da análise cientométrica serão: a) programas de pós-graduação – quantidade de trabalhos, distribuição cronológica e nível onde se concentram; b) linhas de pesquisa – quantidade, distribuição cronológica e nível; c) temas secundários; d) teorias que as norteiam; e) tipos de pesquisa desenvolvidos – em caso de delineamentos experimentais, quais instrumentos utilizados; f) caracterização dos participantes.

Discussão: Primeiros dados bibliométricos – teses e dissertações

Os dados preliminares após a consulta na página na internet da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>) apontaram o número de dissertações e teses desenvolvidas nos anos delimitados para o estudo, indicando um número significativamente maior de dissertações conforme o gráfico abaixo:

²⁸⁹ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

²⁹⁰ Instituto de Ensino Superior.

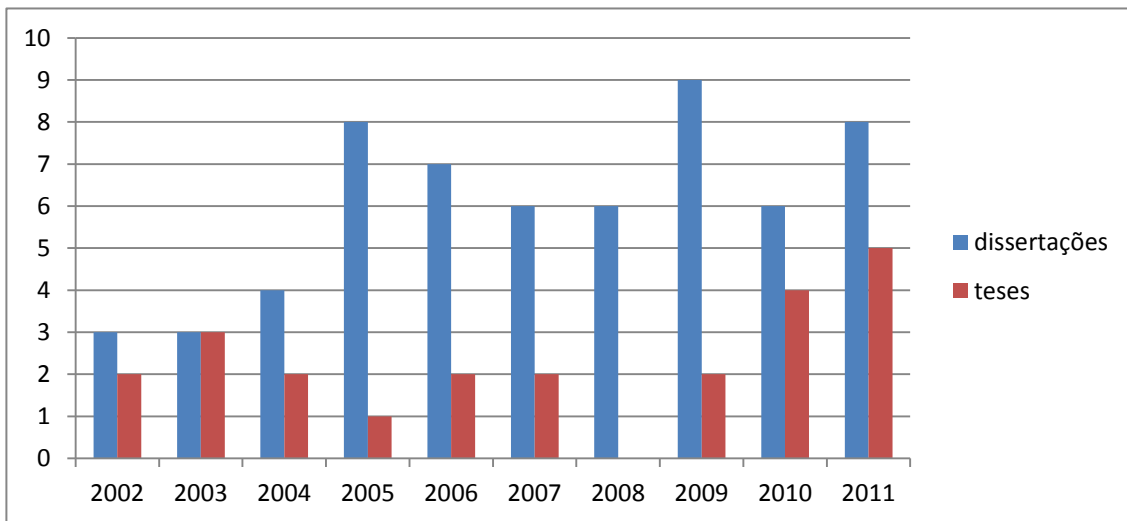


Gráfico 1. Distribuição Cronológica das Teses e Dissertações.

Como podemos observar, no período referente a 2002 foram encontradas 3 dissertações e 2 teses sobre dislexia, enquanto que no ano de 2003 foram encontradas 3 dissertações e 3 teses. Em referência ao ano de 2004 foram encontradas 4 dissertações e 2 teses, enquanto que nos anos de 2005 e 2006 foram encontradas 8 dissertações e 1 tese e 07 dissertações e 2 teses respectivamente. No período referente a 2007 foram encontradas 6 dissertações e 2 teses. Chama-nos a atenção o período referente ao ano de 2008, no qual foram encontradas 6 dissertações e nenhuma tese. O período referente a 2009 merece destaque com o expressivo número de 9 dissertações, mas apresenta apenas 2 teses. Os períodos dos anos de 2010 e 2011 apresentam significativo aumento no número de pesquisas em nível de doutorado, apresentando 6 dissertações e 8 dissertações respectivamente, e 4 teses em 2010 e 5 teses em 2011.

Quanto à distribuição cronológica das dissertações, os dados preliminares apontaram um crescimento significativo da produção acadêmica de pesquisas em nível de mestrado a partir do período referente a 2005, apresentando um ápice considerável no período de 2009, conforme gráfico abaixo:

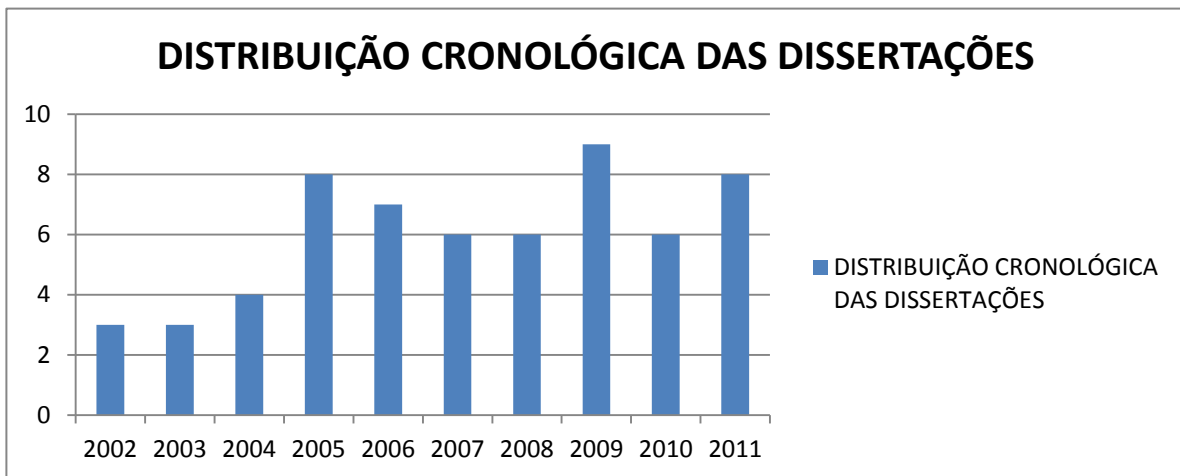


Gráfico 2. Distribuição Cronológica das Dissertações.

A distribuição cronológica das teses nos aponta que anteriormente ao período de 2008 – no qual não foi encontrada nenhuma pesquisa neste nível – houve poucas e pequenas oscilações na quantidade de pesquisas, voltando a apresentar pesquisas a partir do ano de 2009 e seguindo de maneira crescente até o ano de 2011.

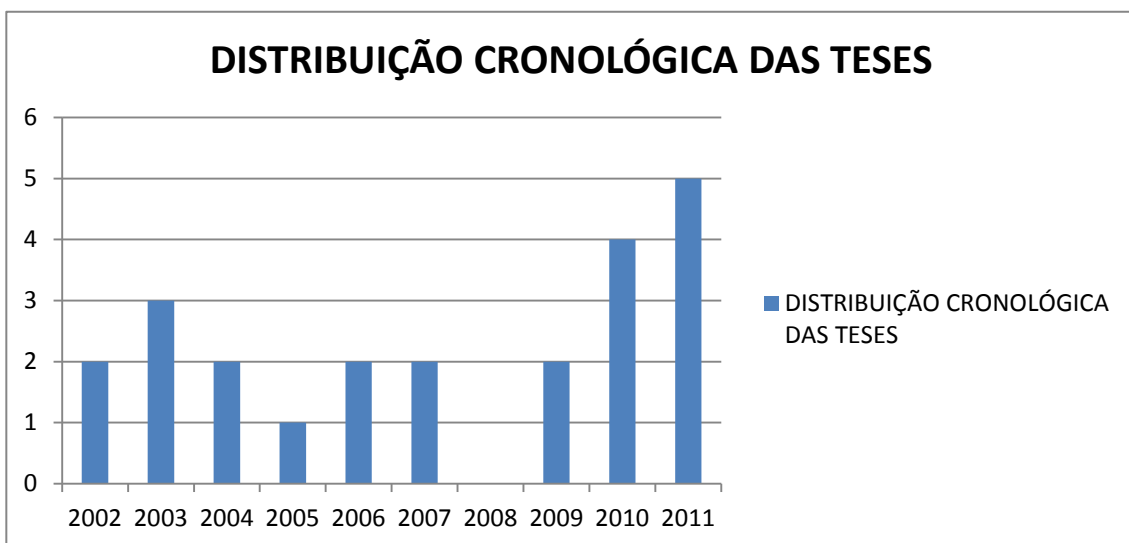


Gráfico 3. Distribuição cronológica das Teses.

Considerações finais

De acordo com Cadamuro (2011), a dissertação de mestrado trata-se de um texto logicamente articulado com o objetivo de dissertar, expor e abordar determinado assunto, enquanto que a tese de doutorado significa a defesa de uma posição frente a um problema.

A Associação Brasileira de Normas Técnicas em sua edição NBR 14724 (2011), indica que a dissertação deve ter o objetivo de reunir, analisar e



interpretar informações, enquanto que a tese deve se basear numa investigação original, trazendo contribuições reais para a questão investigada.

Dessa forma, o número expressivo de dissertações em relação ao número de teses pode indicar que, em virtude da heterogeneidade dos sintomas e da associação de teorias para explicar o fenômeno - assim como do forte crescimento de teorias contrárias às teorias organicistas - apresenta-se um movimento a fim de conhecer e organizar o conhecimento já construído sobre a dislexia mediante os próprios movimentos de inclusão escolar.

Da mesma forma, o aumento considerável das pesquisas em nível de doutorado a partir do período de 2009 pode estar relacionado com a promulgação do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Neste documento, ao abordar o público alvo da educação especial no Brasil, o documento pontua que em relação aos alunos com transtornos específicos (dislexia, disortografia, discalculia, etc.), a atuação da educação especial deve ocorrer de forma articulada ao ensino comum e atenta às necessidades do educando. Dessa forma, o apoio deste documento pode ter favorecido o surgimento de novas questões a serem defendidas pelas diferentes linhas de pesquisa sobre a dislexia.

Os dados acima apresentados são preliminares e se encontram em estudo e aprofundamento da literatura. Estes também apontam que a dislexia ainda é um fenômeno pouco estudado no Brasil, necessitando de novas pesquisas e novas contribuições na área.



CONCEPÇÕES E PERPECTIVAS DOS ALUNOS PIBIDIANOS EM RELÇÃO A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Josiele Giovana de Lucca ⁽¹⁾

josieledelucca@gmail.com

Claudia Gomes ⁽²⁾

cg.unifal@gmail.com

Daniele Lozano ⁽¹⁾

lz.daniele@gmail.com

Fernanda Vilhena Mafra Bazon ⁽¹⁾

febazonccaufscar@gmail.com

⁽¹⁾ Universidade Federal de São Carlos

⁽²⁾ Universidade Federal de Alfenas

Agencia fomento FAPESP / CNPq

RESUMO

A inclusão escolar de alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) configura-se como temática relevante no cenário da educação atual. Com o objetivo analisar as concepções sobre inclusão escolar que têm os licenciandos, este estudo contou com a participação de 13 (treze) alunos participantes do PIBID (Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) que estão matriculados no curso de licenciatura em Química, Física ou Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Araras. Com a primeira etapa deste estudo já concluído, cada aluno respondeu um questionário com questões que abordavam temas como: conhecimento da temática inclusiva, política e Atendimento Educacional Especializado (AEE); formação do licenciando; atuação em salas que há alunos com NEE; preparação para atuar com alunos com NEE; responsabilidade em desenvolver práticas pedagógicas para alunos com NEE. Os dados e informações dos questionários respondidos pelos pibidianos foram analisados de forma quantitativa e deram origem à segunda etapa, que esta em andamento terá caráter qualitativo, na qual serão realizadas entrevistas com 6 (seis) pibidianos que participaram da primeira etapa, com vistas à contribuir para o entendimento das condições, práticas e concepções que os futuros professores têm em relação ao processo inclusivo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Necessidades Educacionais Especiais. Pibidianos.



A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA EM PRODUTO MIDIÁTICO: estudo de caso a partir do seriado house

Vinícius Ribeiro de Barros¹

vibarrosd@gmail.com

Fernanda Vilhena Mafra Bazon¹

febazonccaufscar@gmail.com

Daniele Lozano¹

lz.daniele@gmail.com

¹ Universidade Federal de São Carlos – *Campus* Araras

RESUMO

Este estudo constitui-se em um estudo de caso sobre a análise da representação da deficiência no seriado House, dividindo-se em duas partes: a escolha e discussão de cinco películas da série House que tratem de temática vinculada à presença de deficiência; a segunda etapa compõe-se da análise das representações da deficiência veiculadas no seriado a partir da discussão com discentes de cursos de licenciatura do *Campus* Araras da Universidade Federal de São Carlos. Trata-se de pesquisa em andamento, que contará com a participação de 10 licenciandos do referido *campus*. Este estudo tem como base os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural. Abordaremos uma análise preliminar de um dos episódios selecionados. Notamos na mesma que a deficiência é retratada de forma pejorativa e limitante, estigmatizando os personagens que a apresentam.

Palavras-chave: Mídia. Teoria Histórico-Cultural. Representação.



INCLUSÃO ESCOLAR: a ótica da família sob a perspectiva de pesquisas

Camila Pavaneti Batista²⁹¹

RESUMO

Ao refletirmos sobre a inclusão, a educação escolar, a formação humana e sobre a aprendizagem, é preciso considerar o primeiro contexto social ao qual fazemos parte, a família. A percepção que a família atribui ao processo de inclusão é de grande importância, pois, ela exerce forte influência no desenvolvimento do indivíduo. A partir destas considerações este estudo objetivou identificar e descrever a percepção das famílias a respeito da inclusão escolar sob a perspectiva de pesquisas. Realizou-se uma busca no Banco de Teses e Dissertações da CAPES a partir dos descritores “Família e Inclusão Escolar”. A definição das categorias de análise seguiu-se da seguinte forma: pesquisas dos últimos 5 anos, pesquisas com o tema inclusão escolar e que levassem em conta a percepção da família quanto ao processo e pesquisas cujo público alvo fosse da Educação Especial. Com estas definições selecionou-se 09 pesquisas. Os resultados apontaram que as principais críticas relacionam-se a falta de preparo dos professores, falta de acessibilidade no espaço escolar e carência de recursos adaptados para o trabalho com os alunos com deficiência. Quanto aos aspectos favoráveis a inclusão escolar, as famílias mencionaram a socialização, a ampliação do repertório comportamental do filho e o aumento de expectativa em relação ao desenvolvimento das crianças. Acredita-se que, devido a importância que a família exerce no desenvolvimento de seus membros, ela deve ser vista como parceria vital para as práticas escolares. Desta forma, esta pesquisa contribui para futuros estudos que abordam a inclusão escolar, já que a ótica da família auxilia o entendimento da comunidade escolar sobre as necessidades e demandas dos envolvidos.

Palavras-chave: Família. Inclusão Escolar. Percepção.

ABSTRACT

As we consider the inclusion, school education, training and human about learning, we must consider the first social context to which we belong, the family. The perception that the family attributes to the inclusion process is of great importance, since it exerts a strong influence on the development of the individual. From these considerations this study aimed to identify and describe the perceptions of families regarding school inclusion from the perspective of

²⁹¹ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
Universidade Federal de São Carlos-UFSCar
Agência Financiadora: CNPq
camila77_pavaneti@hotmail.com



research. We carried out a search at the Bank of Theses and Dissertations CAPES from the descriptors "Family and School Inclusion." The definition of categories of analysis followed up as follows: research of the last 5 years, research on the topic and inclusion school that took into account the perception of the family as the research process and whose target audience was Special Education. With these settings we selected 09 studies. The results showed that the main criticisms relate to the lack of preparation of teachers, lack of accessibility in the school and lack of resources tailored to work with students with disabilities. The aspects favor school inclusion, families mentioned socialization, expanding the behavioral repertoire of the child and increased expectations regarding the development of children. It is believed that because of the importance that family plays in the development of its members, it should be seen as vital partnership for school practices. Thus, this research contributes to future studies that address educational inclusion, since the perspective of the family helps the understanding of the school community about the needs and demands of those involved.

Keywords: Family. School Inclusion. Perception.



A IN/EXCLUSÃO NO DISCURSO DE PROFESSORES REGULARES DOS MUNICÍPIOS DE ALFENAS E ARARAS

Fernada Vilhena Mafra Bazon²⁹²

Daniele Lozano²⁹³

Claudia Gomes²⁹⁴

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar a preparação, atuação e concepções de professores do ensino regular acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) nos municípios de Alfenas/MG e Araras/SP. Para tanto, foram participantes do estudo 50 professores de escolas públicas de ambas as cidades. Para a coleta de dados aplicou-se um questionário com questões fechadas e abertas, que foram analisadas tanto de forma quantitativa, como qualitativamente. Os resultados indicam que de modo geral, os professores apontam não possuir formação, preparação ou auxílio profissional para atuar com estes alunos, no entanto, os resultados são mais alarmantes quando evidenciamos que uma parcela representativa da amostra indica que não considera ser de sua responsabilidade e competência desenvolver práticas educacionais com os alunos com NEE nas escolas regulares. Conclui-se que os clamados processos formativos, de oferecimento de recursos e parcerias só poderão ser dimensionados, quando avançarmos para uma nova definição profissional, que aloque os professores de ensino regular como protagonistas e responsáveis pela educação inclusiva de alunos com NEE nas escolas.

Palavras-chave: educação inclusiva. necessidades educacionais especiais. professores regulares.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the preparation, action and concepts of regular teachers about school inclusion of students with special educational needs in the municipalities of Alfenas / MG and Araras / SP. Therefore, the study participants were 50 teachers from public schools in both cities. To collect the data we applied a questionnaire with closed and open questions, which were analyzed on both a quantitative and qualitative terms. The results indicate

²⁹² Prof^a. Dr^a. do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (email: febazonccaufscar@gmail.com)

²⁹³ Prof^a. Msc do do Departamento de Ciências da Natureza, Matemática e Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar (email: lz.daniele@gmail.com)

²⁹⁴ Prof^a. Dr^a. do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (e-mail: cg.unifal@gmail.com)

Agradecemos à FAPESP/FAPEMIG pelo apoio na realização deste estudo.



that in general, teachers have no point training, preparation or professional assistance to work with these students, however, the results are more alarming when we noted that a representative portion of the sample indicates that it considers to be its responsibility and competence to develop educational practices with students with special educational needs in mainstream schools. We conclude that the formative processes, offering resources and partnerships can only be sized when moving into a new professional setting, which allocate regular education teachers as protagonists and responsible for the inclusive education of students with special educational needs in schools.

Keyword: inclusive education. Special educational needs. Teachers.



FAMILIAS DE CRIANCAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: ESCOLARIZACAO DOS FILHOS, DESCRICÃO DAS ATIVIDADES QUE DESENVOLVIAM COM SEUS FILHOS E DAS NECESSIDADES

Luciana Stoppa dos Santos²⁹⁵
Fabiana Cia
Enicéia Gonçalves Mendes

RESUMO

Este estudo teve por objetivo investigar a opinião dos pais de crianças, de zero a três anos e de sete a dez anos de idade, com NEE sobre: (a) o processo de escolarização dos filhos; (b) as atividades que realizavam com seus filhos e (c) as necessidades que identificavam em suas famílias. Participaram da pesquisa 10 pais/mães de crianças de zero a dez anos com necessidades educacionais especiais que frequentam projetos educacionais desenvolvidos por duas organizações não governamentais de um município do interior do Estado de São Paulo. Para a coleta de dados foi utilizado um roteiro de entrevista semi-estruturado contendo três perguntas, que foram gravadas e submetidas à análises de conteúdo. Os dados demonstraram que todas as crianças deste estudo passaram por procedimentos de intervenção precoce; que os pais percebem que as dificuldades na escolarização dos filhos se devem à falta de preparo das escolas e dos profissionais; que as atividades diárias dos pais junto com os filhos se referem basicamente ao acompanhamento das atividades especializadas ou da rotina de estudo. No que tange às necessidades poucos indicaram necessidades específicas relacionadas às famílias. Os resultados apontam para a importância de considerar a percepção das famílias e suas necessidades na elaboração e implementação de programas de intervenção focados no desenvolvimento de suas potencialidades.

Palavras-chave: famílias, crianças com necessidades educacionais especiais, caracterização, necessidades.

ABSTRACT

²⁹⁵lu_stoppa@yahoo.com.br. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo. Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES.



This study aimed to investigate the opinion of parents of SNE children, aged from zero to three years old and from seven to ten years old, about: (a) the children education process, (b) the activities they performed with their children and (c) the needs they could identify in their own family. Ten parents (mothers and/or fathers) have participated of this study and their SNE children use to attend educational projects developed by two non-governmental organizations in the country of São Paulo state. To collect the data a semi-structured interview script was used. This interview contained three questions, which were recorded and submitted to content analysis. Data have demonstrated that: all children in this study underwent early intervention procedures; the parents' perception about the difficulties in children's educational process are due to the lack of specific preparation of schools and workers; everyday activities of parents and children together are primarily on monitoring specialized activities or study routine. Few parents have indicated specific needs related to family issues. The results point to the importance of considering the perception of families and their needs when designing and implementing intervention programs focused on developing their potential.

Keywords: families, special need education children, characterization, needs.



DESCRIÇÃO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE PARA PAIS DE CRIANÇAS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

Tássia Lopes de Azevedo²⁹⁶
Cariza de Cássia Spinazola
Fabiana Cia
Enicéia Golçalves Mendes

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo descrever um programa de intervenção precoce para pais de crianças com necessidades educacionais especiais. Participaram do estudo 07 mães de crianças com necessidades educacionais especiais (duas crianças com síndrome de Down, duas crianças com autismo, duas crianças com mielomeningocele e uma criança com artrogripose), na faixa etária de 11 meses a três anos, com média de idade de dois anos e um mês. A média de idade das mães era de 32,6 anos, variando entre 29 a 56 anos. O programa de intervenção ocorreu em 11 encontros semanais, de 120 minutos de duração. A intervenção com as mães ocorreu em dois grupos (G1 e G2), sendo que no G1 participaram quatro mães e no G2 três mães de crianças com NEE. A coleta de dados com os pais ocorreu nas dependências de uma Universidade Pública, localizada em um município do interior do estado de São Paulo. Para a coleta de dados foram utilizadas técnicas descritivas, por meio de observações, anotações em um diário de campo e gravações das falas dos pais. Os resultados mostraram que em cada encontro, as mães puderam demonstrar suas dificuldades e potencialidades em lidar com algumas situações, expressarem seus sentimentos, trocarem informações e esclarecerem suas dúvidas com relação ao filho com NEE. Portanto conclui-se que programas de intervenção precoce que incluam realmente os pais, podem oferecer ferramentas e informações que permitem o empoderamento dos mesmos. Além disso, a participação dos pais em programas de intervenção precoce podem auxiliar positivamente seus filhos com NEE, estimulando a autoconfiança dessas crianças em relação ao desenvolvimento de suas capacidades.

Palavras-chave: intervenção precoce. Família. Educação especial.

ABSTRACT

²⁹⁶ tassia_to@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo. Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES, PIBIC/CNPq.



This study aimed to describe an early intervention program for parents of children with special educational needs. The study included 07 mothers of children with special educational needs (two children with Down syndrome, two children with autism, two children with myelomeningocele and a child with arthrogyrosis), ranging in age from 11 months to three years, with a mean age of two years and one month. The average age of mothers was 32.6 years, ranging between 29 to 56 years. The intervention program happened in 11 weekly meetings of 120 minutes duration. The intervention occurred with the mothers into two groups (G1 and G2), four mothers participated the G1 and G2 three mothers of children with SEN. Data collection occurred with parents on the premises of a public university, located in a municipality in the state of São Paulo. For data collection techniques were used descriptive analysis, through observations, daily field and recordings of speeches of parents. The results showed that in each encounter, the mothers were able to demonstrate their capabilities and difficulties in dealing with certain situations, express their feelings, exchange information and clarify their doubts regarding the child with SEN. Therefore it is concluded that early intervention programs that include parents really can provide tools and information that enable the empowerment of ourselves. Moreover, the parents participation in early intervention programs can positively assist their children with SEN, encouraging confidence of these children in their capabilities development.

Keywords: early intervention. Family. Special educational.



CONCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO

Lurian Dionizio Mendonça²⁹⁷
Olga Maria Piazzentin Rolim Rodrigues
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

RESUMO

Identificar o que os professores e alunos compreendem por altas habilidades/superdotação pode auxiliar na elaboração de programas voltados a essa população e ao atendimento correto, de acordo com as necessidades de cada um. Assim, pretendeu-se verificar em uma Escola Municipal que atende alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior de São Paulo, quais as concepções dos professores em relação às altas habilidades/superdotação e identificar, junto aos alunos com indicação de altas habilidades/superdotação a que eles atribuem o seu bom desempenho escolar. Os dados foram coletados com 13 professores e 18 alunos a partir de entrevistas semi estruturadas sobre o tema. Os resultados obtidos revelaram que os participantes ainda carregam concepções errôneas, que vieram do ideário do senso comum, sobre o que vem a ser altas habilidades/superdotação, mostrando que os professores possuem um conhecimento muito superficial sobre o tema, e que essas impressões acabam sendo transferidas as crianças, que acreditam que o seu bom desempenho na escola se dá em geral, devido ao seu bom comportamento.

Palavras-chave: Altas habilidades. Superdotação. Concepções.

ABSTRACT

Identify what teachers and students understand why high ability / giftedness can assist in developing programs aimed at this population and the correct care, according to the needs of each. Thus, we sought to verify in a municipal school that serves students from Cycle I of the Elementary School, a city in the interior of São Paulo, the conceptions of teachers towards high abilities / giftedness and identify with the students indicating high ability / gifted that they attribute their good academic performance. Data were collected with 13 teachers and 18 students from semi-structured interviews on the topic. The results revealed that participants still carry misconceptions, who came from the ideas of common sense about what is to be high abilities / giftedness, showing that the teachers have a very superficial knowledge about the topic, and that these impressions

²⁹⁷ UNESP, Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, FAPESP, luriandmendonca@gmail.com.



are eventually transferred children, who believe that their good performance in school is given in general, due to their good behavior.

Keywords: High abilities. Giftedness. Conceptions.



EXPECTATIVAS DE COMUNICAÇÃO DOS PAIS DE CRIANÇAS SURDAS

Ana Claudia Tenor¹
Débora Deliberato²

RESUMO

O ambiente familiar é o local onde ocorrem os primeiros contatos e trocas sociais de uma criança. A qualidade das relações familiares, bem como os vínculos comunicacionais e as interações que são estabelecidas, possibilitarão o desenvolvimento infantil. Em se tratando da família que tem um integrante surdo, a ausência de uma língua comum constitui o principal desafio no relacionamento familiar, pois isso pode trazer consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança. O objetivo deste estudo foi identificar as expectativas dos pais em relação à comunicação dos filhos surdos. Participaram da pesquisa um pai e uma mãe, de duas crianças surdas que usavam implante coclear e frequentavam a escola regular de um município do interior de São Paulo. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas que posteriormente foram transcritas e adequadas às normas de Marchuschi (1986). Conforme Bardin, foram identificados três temas e subtemas: 1) habilidades de comunicação: compreensão, expressão; 2) recursos tecnológicos: implante coclear; 3) família: expectativa, envolvimento. Os resultados mostraram que ocorrem situações de difícil interação dialógica no contexto familiar devido a falta de uma língua constituída, quer seja na modalidade oral ou de sinais, no entanto os pais apresentaram uma expectativa de desenvolvimento da língua oral e demonstraram certa oposição ao ensino da língua de sinais. O estudo apontou a necessidade de implementar um trabalho com os pais de crianças surdas, com a intenção de discutir a respeito de suas expectativas e auxiliá-los a compreender melhor a surdez e as questões linguísticas do surdo.

Palavras-chave: Família. Comunicação. Surdez.

ABSTRACT

The family environment is the place where the first contacts and social exchanges of a child. The quality of family relationships and communication linkages and interactions that are established, will enable child development. In the case of the family who has a deaf member, the absence of a common language is the main challenge in family relationships, as this may have consequences for the social, emotional and intellectual development of the child. The aim of this study was to identify parents' expectations regarding communication of deaf children. Participants were a father and a mother of two



deaf children who used cochlear implants and attending regular school in a city in the interior of São Paulo. We used semi-structured interviews were later transcribed and appropriate standards of Marchuschi (1986). According to Bardin, identified three themes and subthemes: 1) communication skills: comprehension, expression, 2) technological resources: cochlear implant, 3) family: expectation involvement. The results showed that difficult situations occur dialogic interaction within the family due to lack of a language consists, whether oral or in the form of signs, however parents had an expectation of development of oral language and demonstrated some opposition to language teaching signals. The study pointed out the need to implement a work with parents of deaf children, with the intention of discussing about their expectations and help them better understand deafness and linguistic issues of the deaf.

Keywords: Family. Communication. Deafness.



MODELOS CONCRETOS E VIRTUAIS, MÓBILES, LUZES E SOMBRAS DE POLIEDROS DE PLATÃO E SEUS DUAIS COMO UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA INTERDISCIPLINAR E DE INCLUSÃO

Ana Maria M. R. Kaleff

Universidade Federal Fluminense

anakaleff@vm.uff.br

Fernanda Malinosky Coelho da Rosa

Mestranda em Educação Matemática – UNESP/ Rio Claro

malinosky20@hotmail.com

Palavras-chave: Geometria. Volumes. Materiais concretos e virtuais.

Introdução e Objetivos

Apresentam-se os recursos didáticos virtuais, na forma de dois experimentos educacionais, denominados “*Poliedros de Platão e seus Duais*” e “*Visualizando e Modelando Poliedros de mesmo Volume: Brincando com Luzes e Sombras*”, que foram criados no Laboratório de Ensino de Geometria (LEG), localizado no Instituto de Matemática e Estatística da Universidade Federal Fluminense (Niterói/RJ). Tais experimentos foram desenvolvidos no âmbito dos projetos de extensão “*Desenvolvimento de Atividades para Ampliação do Acervo Didático do Laboratório de Ensino de Geometria do Instituto de Matemática*” e “*Vendo com as Mãos*”, e do projeto de pesquisa “*Conteúdos Digitais para o Ensino e Aprendizagem da Matemática do Ensino Médio (CDME)*”, patrocinado pelo Programa *Condigital* do Ministério de Ciência e Tecnologia, durante os anos de 2007 a 2010.

Tais recursos didáticos visam a promover a interdisciplinaridade com outras áreas do conhecimento (BRASIL, 1998a) e a auxiliar o entendimento de conceitos geométricos tridimensionais por meio de modelos do tipo *casca*, representante das faces dos poliedros e do tipo *esqueleto*, representante das arestas de poliedros, os quais auxiliam no ensino de volume de sólidos equivalentes. Estes recursos, também, permitem ações que promovam um ensino de matemática interdisciplinar e inclusivo, tendo como foco o deficiente visual com o objetivo de atender às leis vigentes (BRASIL 2001a e 2001b).

Cabe ressaltar que os experimentos educacionais foram desenvolvidos segundo Kaleff (2003 e 2008) e satisfazem os princípios educacionais apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino de Matemática para as séries do ensino básico, bem como as *Adaptações Curriculares* propostas pela Secretária de Educação Especial (BRASIL, 1998a, 1998b, 1999 e 2006). As atividades didáticas envolvidas nesses experimentos educacionais foram estabelecidas segundo o Modelo de van Hiele do desenvolvimento do pensamento geométrico (VAN HIELE, 1986).



No que segue, será apresentado um breve resumo dos dois experimentos e das atividades relacionadas a eles.

Metodologia

O experimento educacional virtual *Poliedros de Platão e seus Duais* apresenta um conjunto de sete animações eletrônicas interativas, oito atividades e dois desafios baseados na construção, por meio de canudos e fios, de modelos da estrutura dos esqueletos das arestas dos cinco poliedros regulares de Platão e de seus duais. Apresentam-se explicações que permitem o estabelecimento de relações entre o comprimento da aresta do sólido com o da de seu dual, nas quais aparecem pequenas demonstrações e uma interessante aplicação da trigonometria. São apresentadas planificações dos modelos das estruturas desses esqueletos das arestas.

Com o objetivo de ajudar o aluno vidente no desenvolvimento da habilidade da visualização, cubo, tetraedro, octaedro e icosaedro regulares são apresentados por animações eletrônicas interativas e atividades que procuram levá-lo a reconhecer as formas geométricas desses poliedros em representações gráficas dinâmicas. Essas animações ajudam o estudante a perceber mudanças das formas das faces de cada um dos poliedros, surgidas por meio de movimentos da figura na tela do computador. Além dessas animações, outros aplicativos levam à construção dos modelos dos esqueletos das estruturas das arestas dos cinco poliedros de Platão, o que permite o reconhecimento, a classificação dos seus elementos e o estabelecimento dos duais.

Para a aplicação desse experimento virtual aos deficientes visuais, cegos e alunos com baixa visão, foram criados modelos concretos dos cinco poliedros de Platão representados de quatro maneiras diferentes: tipo esqueleto da estrutura das arestas, modelo casca das faces, e modelos das planificações articuladas das faces e das arestas. Tanto os modelos das planificações articuladas das faces dos sólidos, como os do tipo casca foram confeccionados com papelão do tipo Paraná e recobertos com filme plástico adesivo. Já os modelos esqueleto e os das planificações das arestas foram confeccionados com canudos plásticos diversos e fios. Visando à adaptação dos modelos para serem percebidos pelo deficiente visual, as diferentes cores dos canudos ganharam diversas texturas obtidas, como por exemplo, com a colagem de fio de linha ou de fita adesiva de diversas espessuras sobre as superfícies dos canudos, ou com a raspagem da superfície lisa do canudo, deixando-a rugosa, incluindo outros procedimentos artesanais.

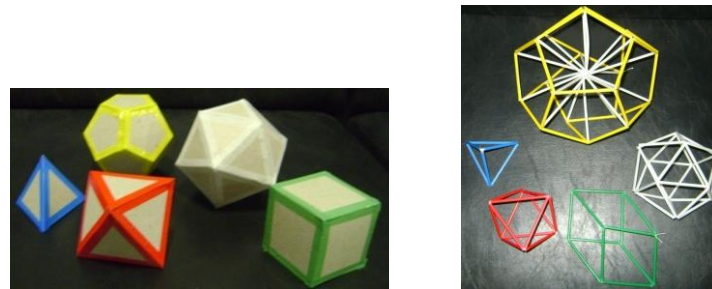


Figura 1 - a) Modelos Tipo Casca b) Modelos Tipo Esqueleto c) LEG.



Figura 2 - Algumas planificações articuladas de faces e de arestas. Foto: Acervo do LEG.

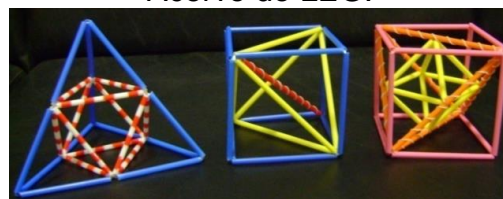


Figura 3 – Modelos adaptados do tipo esqueleto dos poliedros. Foto: Acervo do LEG.

Para os deficientes visuais, as atividades de aplicação dos modelos dos poliedros acontecem em três etapas diferenciadas daquelas propostas no experimento educacional. Na primeira, busca-se levar o aluno a perceber as características do modelo casca de cada um dos poliedros, pedindo que identifiquem as formas poligonais de cada uma das faces, quantifiquem e observem, também, o número de vértices do poliedro. Na segunda etapa, são apresentados os modelos tipo esqueleto da estrutura das arestas, solicitando que relacionem cada um deles com os modelos do tipo casca. Na terceira e última etapa, são apresentadas as planificações articuladas das faces e, em seguida, as planificações das arestas. Nesta etapa, os alunos são levados a



relacionar as representações espaciais com as planas, nelas identificando cada poliedro de Platão.

A escolha da ordem das etapas não é aleatória e visa a permitir aos alunos, principalmente aos cegos, a criar, por meio do tato, a imagem mental dos poliedros emulados nos modelos.

Sob a perspectiva da interdisciplinaridade, o experimento *Visualizando e Modelando Poliedros de mesmo Volume: brincando com luzes e sombras* permite realizar uma ligação entre a Matemática e as Artes com a utilização de móveis iluminados por um feixe de luz.

Os móveis foram inspirados na obra *Arte da Medição e da Perspectiva*, na qual o artista alemão Albrecht Dürer (1471-1538) apresenta xilogravuras, realizadas por volta de 1525. Nessas gravuras, o artista grafa diversas situações que ilustram como se criar uma representação de um objeto em um desenho em perspectiva. Dentre estas obras encontram-se ilustrações que representam um homem no ato de desenhar objetos, inclusive retratos, fazendo uso da projeção de um foco de luz, originado de uma fonte pontual. Nas situações representadas por Dürer, o desenhista é apresentado realizando seus traçados sobre uma tela plana em branco, ou sobre uma superfície plana na qual se encontra desenhada uma rede quadriculada, como pode ser visto em Kurth (1946).

A observação das sombras dos esqueletos dos móveis visa a ajudar o aluno a entender as modificações visuais que ocorrem na passagem da representação de uma forma geométrica espacial para a de um desenho plano. Essa estratégia permite ao aprendiz reconhecer desenhos que representam poliedros em perspectiva. Essa percepção do desenho auxilia a calcular o volume dos poliedros elementares. Dessa maneira, o objetivo da atividade com móveis é levar o aluno a entender os desenhos e estabelecer as relações existentes entre os comprimentos das arestas e alturas de sólidos de mesmo volume, mas com formas diferentes, ou seja, de sólidos equivalentes.

Nas atividades com os móveis, mostra-se como um tetraedro regular pode ser decomposto em outros poliedros menores, dando origem ao seu dual. Essa decomposição é representada em três aparelhos, sendo que, cada um deles mostra as partes em que o esqueleto do tetraedro regular é desmembrado por meio de cortes planos. Além disso, cada etapa do móvel pode ser reproduzida por meio de peças tridimensionais como em um jogo do tipo quebra-cabeça, representando modelos do tipo casca dos poliedros obtidos das decomposições. Os três aparelhos que tratam dessa situação, podem ser visto na Figura 4.

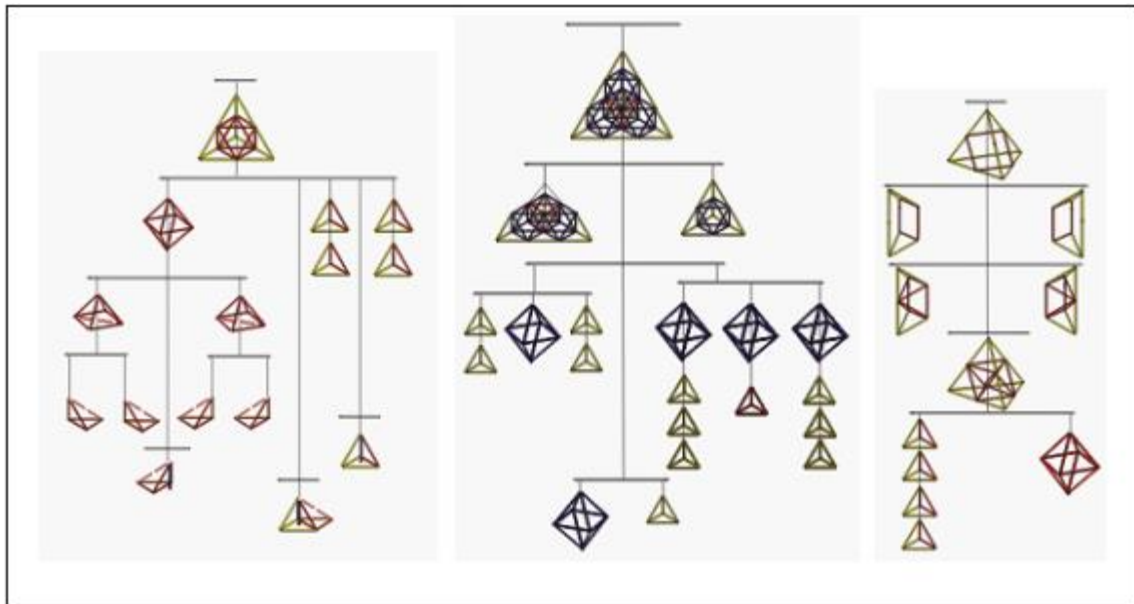


Figura 4 - Três móveis representando decomposições de um tetraedro regular.
Fonte: Acervo LEG.

Cabe ressaltar, como seria de esperar que, no caso do aluno cego ou com uma visão muito baixa, não é possível ser realizada a parte da atividade com a observação das sombras, no entanto, cada etapa do móbil pode ser manuseada e modelada com as peças do tipo casca, como em um quebra-cabeça.



Figura 5 – Móviles no Museu Interativo iluminados pela luz de um retroprojetor.
Fotos: Acervo do LEG

Discussão e Considerações finais

Os experimentos educacionais aqui tratados estão disponíveis, gratuitamente, na página do projeto CDME (http://www.uff.br/cdme/poliedros_platao_dual/index.html) e (<http://www.uff.br/cdme/mobiles/index.html>) e no *Portal do Professor do MEC* (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>). Em cada experimento, além de animações eletrônicas interativas, das atividades e desafios para o aluno, consta um *Guia do Professor* que apresenta indicações metodológicas sobre a aplicação dos recursos didáticos quanto aos temas envolvidos; objetivos educacionais e pré-requisitos matemáticos necessários para a realização das atividades; tempo para sua aplicação em sala de aula e em um laboratório de informática; referências bibliográficas adicionais e indicações quanto à adaptação dos materiais utilizados para o uso com o aluno deficiente visual. Como pode ter sido observado, todos os recursos didáticos manipulativos concretos aqui mencionados são confeccionados com materiais de baixo custo, comumente encontrados no comércio. Essa é uma constante da filosofia do LEG, a qual privilegia tais materiais por levar em conta a condição social do professor brasileiro e que, a grande maioria dos alunos, deficientes ou não, principalmente das escolas públicas, pertencem a classes sociais de baixa renda.

Os recursos manipulativos dos dois experimentos aqui relatados têm sido expostos em Mostras do Museu Interativo Itinerante de Educação Matemática (LEGI), como pode ser visto em Kaleff (2012); bem como a adaptação do experimento *Poliedros de Platão e seus Duais* para os deficientes visuais também tenha sido testada com alunos do Ensino Básico e da Educação de Jovens e Adultos, bem como com alunos dos 4º e 5º anos do Instituto Benjamin Constant (IBC) e do Ensino Médio do Colégio Pedro II (CPII). Nas aplicações para testagem realizadas com alunos do Ensino Fundamental, houve a necessidade de se fazer uma introdução sobre polígonos elementares, usando modelos criados com laminado emborrachado plano com texturas variadas. Esses modelos dos polígonos permitem ao aluno observar as formas que representam aquelas que se apresentam nas superfícies dos poliedros.

A partir de observações realizadas por visitantes das Mostras do LEG, e das aplicações dos recursos didáticos e de suas testagens realizadas no IBC e CPII, pode-se afirmar que esses experimentos educacionais são um auxílio eficaz na construção do conhecimento e no desenvolvimento da habilidade da visualização dos conceitos geométricos envolvidos, tanto do educando vidente como do deficiente visual. Tais aplicações, de uma maneira geral, são vivências pedagógicas enriquecedoras, tanto para a equipe do LEG quanto para os professores das escolas envolvidas no projeto. Estes sempre



apresentam manifestações do reconhecimento da potencialidade didática das atividades e da importância de elas envolverem com recursos manipulativos confeccionados com materiais de baixo custo.

Cabe ressaltar ainda que, essa troca de experiências com profissionais especializados, com alunos e professores deficientes visuais tem sido muito importante para a equipe do projeto, pois durante as testagens são sugeridas várias modificações do material manipulativo elaborado e das atividades para o aluno, as quais são levadas em conta pela equipe do LEG, como pode ser visto em Kaleff e Rosa (2012).



O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DE EDOUARD SÉGUIN (1812-1880)

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa²⁹⁸
Mitsuko Aparecida Makino Antunes²⁹⁹

RESUMO

Este artigo é um recorte da dissertação de mestrado “Toda criança é capaz de aprender: As contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual”. Ao realizar um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador e médico Edouard Séguin (1812 - 1880) no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual, objetivase oferecer subsídios aos professores da Educação Básica para que possam ampliar sua compreensão sobre as possibilidades de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual, além de possibilitar a revisão e reflexão de suas práticas pedagógicas junto ao aluno com deficiência. Por se tratar de um estudo de caráter teórico, considerou-se a produção teórica na área da educação especial, contemplando a leitura e a análise de materiais sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Edouard Séguin, tendo como fonte primária os textos de sua própria autoria. Toma-se como base as duas obras de Séguin que contêm todo seu trabalho realizado com crianças e jovens com deficiência intelectual – “Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés” (1846) e “Idiocy and its Treatment by the Physiological Method” (1866) – delineando as contribuições destas para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Assim, verificou-se que uma das principais credenciais de Séguin era acreditar na possibilidade de aprendizagem de seus alunos. Sua proposta de educação considerava a pessoa integralmente (os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, a vontade, os sentimentos, a atividade física e a experiência). Séguin também acreditava que a criança necessitava do apoio de alguém, mas não uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria. Por fim, conclui-se que o sistema de ensino para crianças com deficiência intelectual elaborado por Edouard Séguin mostra a necessidade de adaptar estratégias de ensino às peculiaridades de cada criança, com ou sem

²⁹⁸ Mestre em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Doutoranda do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP.

e-mail : kaciana_rosa@hotmail.com

²⁹⁹ Doutora em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Titular do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Orientadora da pesquisa de Mestrado. Pesquisa financiada pelo CNPq.



deficiência. A análise dessas peculiaridades e de suas transformações é a base para uma metodologia de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial. Aprendizagem. Edouard Séguin.

ABSTRACT

This article is an excerpt from the dissertation "Every child is capable of learning: The contributions of Edouard Séguin (1812-1880) for the education of children with intellectual deficiency." When conducting a study about the pedagogical experiences developed by the educator and doctor Edouard Séguin (1812 - 1880) in the process of teaching of persons with intellectual deficiency, aimed at offering support to teachers of basic education so they can improve their understanding of the possibilities of teaching and learning of children with intellectual deficiency, and enable the review and reflection of their teaching practices with the student with deficiency. Because it is a study about the theoretic character, it is considered the theoretic production in the special education area, observing the reading and the analysis of materials about the life, studies and experiences developed by Edouard Séguin, having as primary source texts of his own authorship. It is taken as basis of the two works which contains all his work done with children and young with intellectual deficiency - "Traitement moral hygiène et éducation des enfants des autres et idiots arriérés" (1846) and "Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method" (1866) – tracing its contributions to the education of persons with intellectual deficiency. Thus, it was found that a major credentials Séguin was believed in the possibility of learning of his students. His education proposal considered fully the person (physical aspects, its functions, psychological aspects, will, feelings, physical activity and experience). Séguin also believed that the child needed support from someone, but not interference that prevented him from performing actions on their own. Finally, we conclude that the system of education for children with intellectual deficiency produced by Edouard Séguin shows the need to adapt teaching strategies to the peculiarities of each child, with or without deficiency. The analysis of these peculiarities and their transformations is the basis for a methodology of special education for persons with intellectual deficiency.

Keywords: Special Education. Learning. Edouard Séguin.



MARIA MONTESSORI E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: contribuições para a história da educação especial

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
e-mail: kaciana_rosa@hotmail.com

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
CAPES

Palavras-chave: Educação Especial. Criança com deficiência. Maria Montessori.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Autora de várias obras que revolucionaram as ideias da sociedade de sua época em relação à educação e o desenvolvimento da criança, Maria Montessori (1870 – 1952), que ganhou na história o apelido carinhoso de “Dottoressa”, revelou com sua pedagogia o ser criador que existe dentro da criança através de seu trabalho pioneiro.

Maria Montessori iniciou seu trabalho com crianças no final do século XIX e início do século XX. Nesse período, Montessori revolucionou a perspectiva da sociedade de sua época em relação ao desenvolvimento do homem e à educação, principalmente a das crianças com deficiência intelectual. Para Röhrs (2010), Maria Montessori é a figura de proa do movimento da nova educação.

Apesar de ter iniciado suas pesquisas na área médica durante seu trabalho com crianças com deficiência, o sistema educacional criado por Maria Montessori enfatiza, primordialmente, a educação de crianças sem deficiência nos primeiros anos escolares. Pouco se tem registrado, sobre as práticas pedagógicas do sistema propriamente dito com crianças com deficiência e seus fundamentos teórico-práticos.

Diante disso, esta pesquisa em andamento realiza uma análise do sistema de educação elaborado por Maria Montessori no final do século XIX e início do século XX, a partir de um levantamento bibliográfico de suas próprias obras e dos trabalhos dos médicos Jean Marc Gaspard Itard (1775 - 1838) e Edouard Séguin (1812 - 1880), que, até o momento, supomos serem os estudos nos quais Montessori se apoia. Acredita-se que um estudo histórico de conceitos e práticas desses estudiosos propicie importantes reflexões sobre a educação das crianças com e sem deficiência e contribua para a ampliação e compreensão sobre as possibilidade de ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

A partir do exposto, os objetivos deste estudo são: listar e selecionar as obras de Maria Montessori, Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin; realizar a leitura e a análise das obras selecionadas de Maria Montessori, Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin para identificar aspectos em comum nas



obras desses estudiosos; sistematizar os elementos que fazem referência à educação da criança com deficiência nos trabalhos de Maria Montessori, Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin; e contribuir para o conhecimento histórico de ideias e práticas que ilustrem possibilidades de inclusão da criança com deficiência intelectual.

METODOLOGIA

No presente estudo, por se tratar de uma pesquisa histórica, está sendo empregada a análise documental como técnica de pesquisa.

A revisão bibliográfica está levando em consideração a produção teórica na área da educação especial, contemplando a leitura e a análise de materiais (livros, artigos, teses e dissertações) sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Maria Montessori, tendo como fonte primária os textos de sua própria autoria.

Também serão analisadas as obras selecionadas dos médicos franceses Itard e Séguin. Acredita-se, até o momento, que um estudo histórico de conceitos e práticas desses estudiosos propicie importantes reflexões sobre os fundamentos teórico-práticos do Sistema Montessori de Educação e contribua para a ampliação e compreensão sobre as possibilidade de ensino e aprendizagem da criança com deficiência.

Feito esse levantamento bibliográfico, será realizada a análise de todo o material, com o intuito de investigar os fundamentos teóricos e práticos do Sistema Montessoriano de Educação, através da trajetória profissional de Maria Montessori, para a constituição histórica da educação especial, especificamente o trabalho com pessoas com deficiência intelectual.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria Montessori não era graduada em Pedagogia; no entanto, possuía profundo interesse pela educação da criança pequena. Possuía grandes conhecimentos no campo das Ciências Médicas, além de interessar-se pelo ser humano, tanto como ser social quanto como participante de uma ordem ontológica fundamental.

Assim, as primeiras ideias do que viria a ser o Sistema Montessori de Educação surgiu durante o período em que Maria Montessori trabalhava na Clínica Psiquiátrica da própria universidade em que se formara, Universidade de Roma, local onde estavam internados adultos com distúrbios mentais e crianças com deficiência intelectual. Foi durante o contato com essas crianças que ela se interessou pela educação das crianças com deficiência intelectual (LAGÔA, 1981).

Nessa experiência, Montessori conseguiu alfabetizar algumas crianças com deficiência internas na clínica, as quais, submetidas a exames



em escolas públicas, alcançaram resultados semelhantes aos obtidos pelas crianças sem deficiência (LAGÔA, 1981). Tal resultado comprova que Montessori acreditava no desenvolvimento intelectual dessas crianças através da aplicação de um programa educacional adequado; entretanto, ao procurar material que tratasse da educação de crianças com deficiência intelectual, pouca coisa foi encontrada.

Contudo, o interesse por esse assunto era tão grande que Montessori, ao buscar material adequado, agora na área médica, depara-se com os trabalhos dos médicos franceses Itard e Séguin. No trabalho de Itard foi descrito como ele desenvolveu um programa educacional com Victor, o menino de Aveyron. “A tragédia de Itard, na educação do menino selvagem encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França, a leva a interessar-se pelo trabalho que o mesmo desenvolveu com crianças surdas e, posteriormente, com crianças retardadas” (LAGÔA, 1981, p. 14).

Quanto a Séguin, Montessori observou a concretização de um verdadeiro sistema de educação para crianças com deficiência intelectual. Assim, ela decidiu seguir os passos desse pioneiro, incorporando as ideias e muitas das propostas pedagógicas de Séguin em suas próprias experiências.

Montessori acreditava que, com uma nova educação, seria possível melhorar o nível de aquisição das crianças com deficiência intelectual e baseando-se, também, nas ideias de Itard, Montessori constrói o alicerce de todo o seu sistema de educação.

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático. (Montessori, 1965, p. 31)

Montessori considerava maravilhoso o material didático de Séguin; no entanto, não compreendia porque o mesmo encontrava-se apenas em exposição nos museus pedagógicos das escolas para pessoas com deficiência (MONTESSORI, 1965). Também em visita ao Bicêtre, a médica observou que, apesar da aplicação da proposta pedagógica de Séguin, o fato enunciado por ele, isto é, “que realmente era possível educar os deficientes aplicando os seus métodos, permanecia praticamente no terreno das quimeras” (Montessori, 1965, p. 31).

Assim, ao observar que as aplicações educativas utilizadas nas escolas para pessoas com deficiência como sendo as de Séguin eram muito diferentes das que ele preconizava em seus escritos, além do desuso do material didático, Montessori constatou que Séguin fora incompreendido.

Para Pessotti (1984), Séguin não legou a Montessori apenas técnicas para transmitir noções. Ao ler, cuidadosamente, os textos do educador e médico, Montessori compreendeu que o primeiro material de que ele fazia uso era de natureza espiritual, por isso, Séguin concluía que a eficácia de sua obra implicava na preparação de educadores.



E sobre a preparação desses educadores, Séguin tem uma concepção verdadeiramente original: parecem conselhos para quem se prepara para representar o papel de sedutor! Para Séguin, o educador deveria ter aspecto físico atraente e voz agradável e sedutora. Deveria cuidar minuciosamente de sua pessoa, estudando os gestos e modulação da voz, como se fosse um artista dramático preparando-se para entrar em cena, pois deve conquistar almas frágeis e prepará-las para as grandes vicissitudes da vida. (Montessori, 1965, p. 32)

Montessori considera essa atenção à figura do educador como a “chave secreta” do êxito pedagógico de Séguin na educação de crianças e jovens com deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984).

Em sua *Pedagogia Científica*, Montessori demonstrou profundo reconhecimento pela influência das ideias de Séguin em seu sistema de ensino (ROSA, 2012). A obra *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* foi copiada por ela “com a paciência de um beneditino” para uma melhor compreensão (MONTESSORI, 1965)

Com o bom resultado de suas experiências iniciais com as crianças com deficiência, Montessori conseguiu comprovar a importância da educação na formação do ser humano, dedicando-se especialmente à pesquisa e à análise de suas descobertas.

Além de Itard e Séguin, Röhrs (2010) acredita que, apesar de Montessori permanecer discreta sobre outras fontes de inspiração, os trabalhos de Désiré-Magloire Bourneville (1840 – 1909) e Jacob Rodrigues Péreire (1715 – 1780) também foram estudados pela médica. Esta informação ainda está sendo verificada.

Assim, o sistema educacional criado por Maria Montessori considera como princípio fundamental a criança como construtora do seu próprio conhecimento. Sendo assim, individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases dessa teoria, com o destaque para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto do ensino.

Ao defender o respeito às necessidades e aos interesses de cada criança, de acordo com os estágios de desenvolvimento correspondentes às faixas etárias, o Sistema Montessori enfatiza o fato de que nenhuma tentativa para se solucionar os problemas sócio-morais da criança trará resultados, enquanto não centrarmos nossa atenção no ser humano que existe em cada criança, no espírito que determinará todo o futuro do homem na sociedade.

Diante disso, em 1907, Montessori começou seu trabalho com crianças sem deficiência, colocando em prática as experiências desenvolvidas com as crianças com deficiência intelectual, fazendo as devidas adaptações. Tal iniciativa rendeu-lhe inúmeras críticas; no entanto, Lagôa (1981) defende essa transposição, afirmando que, mediante seu trabalho prático, Montessori provou que o sistema adotado para a educação de crianças “mentalmente débeis” faz com que as crianças sem deficiência extraiam melhor a sua



essência, o que contribuiu para um desenvolvimento surpreendente das mesmas.

Portanto, embora Montessori tenha iniciado suas pesquisas na área médica durante seu trabalho com crianças com deficiência, há poucos registros sobre as práticas pedagógicas utilizadas durante esse período, assim como as fontes que inspiraram o trabalho da médica e que serviram de base para a formulação do seu sistema de ensino. Por isso a necessidade de investigar os fundamentos teórico-práticos nos trabalhos dos médicos Itard e Séguin, assim como nos estudos de outros teóricos que inspiraram as práticas utilizadas por esses médicos-educadores. Espera-se que este estudo possa contribuir para o conhecimento histórico de ideias e práticas que ilustrem possibilidades de inclusão da criança com deficiência.



PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: um olhar para as escolas municipais de Campinas

Erica Aparecida Capasio Rosa
Unesp – Rio Claro
erica.cap.rosa@gmail.com
Ivete Maria Baraldi
Unesp – Bauru
ivete.baraldi@fc.unesp.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo estudar como está sendo abordada a matemática para os alunos com deficiência, inseridos nas salas de aula regulares, na cidade de Campinas que é referência para o Ministério da Educação em Educação Especial. Este trabalho é de cunho qualitativo, realizado por meio das narrativas dos professores do ensino fundamental II (6º ao 9º ano) das escolas municipais, usando a metodologia da História Oral.

Palavras-chave: História Oral. Educação Inclusiva. Educação Matemática.



A LINGUAGEM MATEMÁTICA CONVENCIONAL COMO BARREIRA PARA O ACESSO DE ALUNOS DEFICIENTES VISUAIS A TEXTOS DE ENSINO DE FÍSICA POR MEIO DO COMPUTADOR

Julio Cesar Queiroz de Carvalho
jcqcarvalho@usp.br

USP/Programa de pós-graduação interunidades em Ensino de Ciências

Eder Pires de Camargo

camargoep@dfq.feis.unesp.br

UNESP (Ilha Solteira)/Departamento de Física e Química

Sheila Gonçalves do Couto

sgcoutho@if.ufg.br

UFG/ Instituto de Física

Palavras-chave: linguagem matemática.acessibilidade.deficientes visuais.

Introdução e Objetivos

O uso do computador no ensino teve início na década de 1980, quando o americano Seymour Papert criou a linguagem *Logo*, com a qual crianças a partir dos 6 anos de idade podiam programar e desenhar figuras geométricas (PAPERT, 1980 apud FILHOAIS; TRINDADE, 2003). Nos anos 1990 com a popularização da internet, após a criação da *World Wide Web*, o impacto da informática na educação foi enorme. Ainda na década de 1990 houve o aparecimento de processadores mais potentes, resultando em maior capacidade gráfica dos computadores. E com o preço dos computadores cada vez mais baixos, houve uma proliferação entre as escolas e a população em geral (FILHOAIS; TRINDADE, 2003).

Para o Ensino, em especial o Ensino de Física, são muitos os modos de utilização do computador como ferramenta de ensino-aprendizagem. Sendo a Física uma ciência experimental, o mesmo pode ser usado na aquisição de dados, associado às aulas de laboratório. Pode ser utilizado também na criação de modelos e simuladores, bastante úteis na execução de experiências difíceis ou impossíveis de realizar na prática, devido a custo, risco ou tempo, por exemplo. Com o surgimento das hipermídias, os softwares educacionais ganharam mais interatividade, pois o aluno pode navegar pelos programas, através de seus links, não necessitando seguir um caminho linear. Com o desenvolvimento da realidade virtual, possibilitou o estudo de situações tridimensionais complexas, situações de aprendizagem por tentativa e erro, permitindo a imersão, a interatividade e a manipulação. E a internet tornou-se a mais ativa biblioteca do mundo, além de permitir a exploração de todas as ferramentas já citadas acima (FILHOAIS; TRINDADE, 2003). No entanto não podemos perder o foco da educação que envolve não somente a informação, mas em fazer os alunos pensarem sobre a informação e refletirem criticamente,



lidando com a compreensão, com o conhecimento e a sabedoria (MEDEIROS; MEDEIROS, 2002).

Concomitantemente aos avanços na área da informática, houve a preocupação com o acesso aos computadores por parte dos deficientes visuais, surgindo na década de 90 os primeiros leitores de tela. Tratam-se de softwares que permitem a acessibilidade de pessoas com deficiência visual aos ambientes virtuais. Segundo Valente (1991 apud SONZA; SANTAROSA, 2003), os potenciais tecnológicos constituem-se como valiosas ferramentas de ensino aprendizagem ao propiciar aos sujeitos a oportunidade de desenvolverem atividades interessantes, desafiantes e que tenham propósitos educacionais e de diagnósticos. Estas atividades podem oferecer a eles a chance de adquirir conhecimento e sobrepujar suas deficiências.

De acordo com Campell (2001, apud SONZA; SANTAROSA, 2003), “desde a invenção do código Braille, nada teve tanto impacto nos programas de educação, reabilitação e emprego quanto o recente desenvolvimento da informática para os cegos”.

Dessa forma, o presente trabalho se propôs a levantar os pontos de tensão de quatro leitores de tela (Jaws, Virtual Vision, NVDA e Orca), comumente utilizados pelos deficientes visuais no acesso ao computador, ao serem submetidos a testes envolvendo a leitura de elementos textuais e gráficos presentes em textos de Física. O objetivo destes testes foi buscar entender a dinâmica de leitura de cada *software*, levantar suas potencialidades e limitações, servindo de base para momentos posteriores envolvendo a proposição de alternativas para o contorno de tais limitações.

Metodologia

Os testes não envolveram a participação direta de alunos com deficiência visual, sendo realizados diretamente pelo autor da pesquisa. Essa escolha levou em consideração o fato de que para esta etapa de seu projeto de doutorado, o foco da investigação estava mais concentrado no padrão de leitura de cada caractere ou elemento textual por parte das ferramentas de interface auditiva que na compreensão em si do que estava sendo lido por elas. Seria como, numa análise gramatical, priorizar a morfologia à sintaxe. Essa análise mais profunda das relações estabelecidas entre o deficiente visual, o computador, as ferramentas de interface auditiva e a questão da linguagem como mediadora dessa relação, fazem parte da etapa posterior do projeto.

A dinâmica dos testes consistiram em explorar em profundidade os elementos textuais e gráficos próprios da linguagem matemática. Os mesmos foram aplicados de forma que para cada elemento explorado foram elaboradas pequenas sentenças, de forma que os leitores de tela fossem submetidos à leitura dos elementos em contexto. Em seguida foi feita a transcrição literal de cada leitura para que pudéssemos comparar os diferentes padrões apresentados por cada “leitor de tela”. Os dados gerados foram codificados,

categorizados e analisados de acordo com Bauer e Gaskell (2010), comparando os padrões de leitura apresentados por cada *software*.

Discussão e Considerações finais

Antes de iniciarmos a aplicação dos testes, foi necessário alterarmos a configuração de leitura de cada “leitor de tela”, no que se refere à quantidade de caracteres lidos. Normalmente estes *softwares* estão calibrados para lerem a “maioria” dos caracteres, o que confere aos mesmos mais dinâmica de leitura, sem muitas pausas. Para que pudéssemos avaliar o padrão de leitura de cada *software*, precisávamos primeiramente alterar sua configuração para lerem “todos” os caracteres.

Os testes foram separados por categoria: Teste A – Unidades de medida; Teste B – Ordens de grandeza; e Teste C – Símbolos matemáticos.

Para cada teste foram elaboradas pequenas sentenças em que os principais elementos dentro de cada categoria fossem apresentados em contexto. Os dados serão apresentados em tabelas, evidenciando o elemento matemático e os padrões de leitura apresentados por cada *software* “leitor de tela”.

Teste A – Unidades de medida: Ao submeter os *softwares* a leitura de cada sentença, procuramos variar tanto a forma de escrita, como por exemplo, a presença ou não de espaço entre o algarismo e sua respectiva unidade de medida, como também variações quanto ao tipo, fundamentais (comprimento, massa, tempo, volume, etc.) ou conjugadas (comprimento/tempo, massa/volume, etc.), como podemos acompanhar com a tabela 1.

Tabela 01: Padrões de leitura apresentados pelos softwares leitores de tela frente ao teste envolvendo unidades de medida

Unidades	JAWS 13.0	V.V.7.0	ORCA 2.0	NVDA.2012
1Kg	Um kg	Um kilograma	Um kg	Um kg
50 kg	Cinquenta kg	Cinquenta kilogramas	Cinquenta kg	Cinquenta kg
1,50m	Um vírgula cinquenta m	Um vírgula cinquenta metros	Um vírgula cinquenta m	Um vírgula cinquenta m
5min	Cinco min	Cinco minutos	Cinco min	Cinco min
120km/h	Cento e vinte km barra h	Cento e vinte km barra h	Cento e vinte km barra h	Cento e vinte km barra h
1500m ³ /s	Mil e quinhentos m três barra s	Mil e quinhentos m três barra s	Mil e quinhentos m três barra s	Mil e quinhentos m três barra s
7500K	Sete mil e quinhentos k	Sete mil e quinhentos k	Sete mil e quinhentos k	Sete mil e quinhentos k
5,1x10 ⁻⁵ °C ⁻¹	cinco vírgula um xis dez hífen cinco zero c	cinco vírgula um xis dez cinco zero c	cinco vírgula um xis dez cinco zero c	cinco vírgula um xis dez cinco zero c

	hífen um	menos 1	um	um
4 °C	Quatro zero c	Quatro zero c	Quatro zero c	Quatro zero c

Percebemos que em se tratando de unidades de medida fundamentais, somente o *software Virtual Vision 7.0* apresentou um padrão de leitura que reconhecesse a unidade de medida em questão, enquanto os outros *softwares* realizaram uma leitura caractere a caractere (soletração). Já para o caso em que introduzimos unidades conjugadas ao teste, o padrão de leitura caractere a caractere foi um consenso entre os leitores de tela.

No caso das unidades de medida envolvendo potência, percebe-se que os softwares não fazem distinção quando um número está sobrescrito (potência) ou subscrito (índice), ou quando o fazem é de forma sutil, por exemplo, alterando o tom de voz. Neste sentido o teste B complementa o Teste A.

Teste B – Ordens de grandeza: Assim como no Teste A, priorizamos a diversidade de formas de veiculação. A tabela 2 traz os padrões de leitura dos softwares leitores de tela frente às sentenças envolvendo ordens de grandeza.

Tabela 02: Padrões de leitura apresentados pelos softwares leitores de tela frente ao teste com as ordens de grandeza

Grandezas	JAWS 13.0	V.V.7.0	ORCA 2.0	NVDA.2012
4×10^{25} m	quatro camposymbol180 mil e vinte cinco m	quatro vezes mil e vinte e cinco m	quatro mil e vinte e cinco m	quatro mil e vinte e cinco m
5×10^{-3} m	cinco camposymbol180 um zero hífen três	cinco vezes um zero traço três m	cinco dez três m	cinco dez três m
5 mm	cinco mm	cinco milímetros	cinco mm	cinco mm
1×10^{-6} s	um camposymbol180 um zero hífen seis s	um vezes um zero traço seis s	um dez seis s	um dez seis s
1 μ s	um us	um mi s	um micro s	um micro s
3.3×10^{-24} s	3 ponto 3 camposymbol 180 um zero hífen dois quatro s	três ponto três vezes um zero traço dois quatro s	três três dez vinte e quatro s	três três dez vinte e quatro s
Gb	Gb	gb	gb	gb
$9,11 \times 10^{-31}$ kg	nove vírgula onze asterisco dez circunflexo menos trinta e	nove vírgula onze asterisco dez circunflexo	nove vírgula onze asterisco dez trinta e	nove vírgula onze dez menos trinta e um kg



	um kg	menos trinta e um kilogramas	um kg	
--	-------	------------------------------	-------	--

Percebe-se uma falha no reconhecimento do caractere correspondente a função de multiplicação. No teste A, ao representarmos uma ordem de grandeza, utilizamos a letra “x” (xis) para representar a função de multiplicação e vemos, na tabela 1, que os softwares leram exatamente a letra “xis”. Para o teste B, substituímos a letra “x” por um símbolo. O resultado pode ser visto na tabela 2. O *software Jaws 13.0* fez a leitura de forma distorcida, em forma de código (“camposymbol 180”), os *softwares Orca 2.0* e *NVDA 2012* não o leram e somente o *software VV7* leu o caractere como função de multiplicação.

Outro caso que nos chamou a atenção, devido ao fato de também levar o deficiente visual a uma má interpretação do significado da grandeza, foi diante de uma potência de base dez com expoente positivo. Além de os softwares não distinguirem o expoente como um número sobrescrito, leram a base da potência juntamente com o expoente como se fosse um único número, ou seja, “mil e vinte e cinco” ao invés de “dez elevado a vinte cinco”.

A última linha da tabela 2 mostra uma variação na linguagem matemática convencional, parte integrante de uma linguagem chamada de LaTeX, uma linguagem de programação utilizada na edição de textos científicos padronizados. O intuito foi testar a acessibilidade dos leitores de tela com uma nova forma de se escrever expressões matemáticas. O resultado foi surpreendente, pois os leitores Jaws 13.0 e VV7 leram integralmente cada caractere. Posteriormente, após alterações na configuração de leitura do Orca 2.0 e do NVDA 2012, também foi possível fazê-los ler integralmente cada caractere. Nessa nova linguagem, a função multiplicação foi substituída pelo “asterisco” e a indicação de potência foi representada pelo “acento circunflexo”.

Teste C – Símbolos matemáticos: Com o Teste C pudemos levantar os pontos de tensão dos leitores de tela frente aos mais variados símbolos matemáticos, desde letras gregas até símbolos representativos de operações matemáticas.

Com relação às letras gregas, os softwares só leram a letra “alfa”. Para as demais letras, o Jaws 13.0 e o VV7 leram de forma distorcida, enquanto o Orca 2.0 e o NVDA 2012 não conseguiram ler. Partindo do pressuposto de que a maioria das constantes físicas e grandezas são escritas com letras gregas, um texto que privilegie tal simbologia tornar-se-á inacessível aos alunos deficientes visuais.

A tabela 3 traz os padrões de leitura dos softwares leitores de tela para os principais símbolos representativos de operações matemáticas, presentes em todos os tipos de teclado e largamente utilizado em linguagem de programação e LaTeX.

Tabela 03: Padrões de leitura apresentados pelos softwares leitores de tela frente ao teste com os símbolos matemáticos

	JAWS 13.0	VV 7.0	ORCA 2.0	NVDA 2012
+	mais	Mais	mais	Mais
-	Hífen	Traço	hífen	Hífen
/	Barra	Barra	barra	Barra
*	Asterisco	Asterisco	asterisco	Asterisco
=	Igual	Igual	igual	Igual
^	Circunflexo	Circunflexo	Acento circunflexo	Circunflexo
>	Maior	Maior que	Maior que	maior
<	Menor	Menor que	Menor que	Menor
%	Por cento	Por cento	Por cento	Por cento
\$	Cifrão	Cifrão	cifrão	Cifrão
&	And	E comercial	E comercial	E comercial
#	Cardinal	Cerca	número	Cardinal
_	Sublinhado	Sublinhado	sublinhado	Sublinhado
{	Abre chavetas	Abre chave	Abre chave	Abre chaves
}	Fecha chavetas	Fecha chave	Fecha chave	Fecha chaves
[Abre colchetes	Abre colchete	Abre colchete	Abre colchetes
]	Fecha colchetes	Fecha colchete	Fecha colchete	Fecha colchetes
(Abre parêntesis	Abre parêntesis	Abre parêntesis	Abre parêntesis
)	Fecha parêntesis	Fecha parêntesis	Fecha parêntesis	Fecha parêntesis

O resultado foi surpreendente, pois com exceção de algumas variações na pronúncia, os quatro softwares em questão leram todos os símbolos propostos. Os pontos de tensão levantados com esta pesquisa, que configuram as limitações dos leitores de tela ao serem submetidos à leitura de elementos matemáticos presentes em um texto científico, no caso específico deste trabalho textos de Ensino de Física, convergem a um problema comum: O conflito entre a linguagem matemática convencional, bastante simbólica, predominantemente visual e a dinâmica de leitura dos softwares de interface auditiva. Este trabalho é parte integrante de uma pesquisa de doutorado que investiga uso do computador como um instrumento no desenvolvimento da autonomia de alunos deficientes visuais em aulas de Física e consequentemente no estabelecimento da inclusão escolar.

Não basta apenas digitalizar textos científicos, é preciso estabelecer normas de acessibilidade para que estes textos cheguem até os alunos deficientes visuais. Neste sentido, nossas perspectivas futuras estão ligadas ao estabelecimento de uma linguagem matemática alternativa, acessível e ao mesmo tempo intuitiva, baseada na linguagem LaTeX, em que as expressões matemáticas serão escritas de forma linear e com predominância de elementos textuais a gráficos e assim passíveis de serem lidos pelos sintetizadores de voz.



RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE PRÉ-ESCOLARES INCLUÍDOS: opinião dos professores sobre o que é essa relação e estratégias para fomentá-la

Ana Elisa Millan³⁰⁰
Fabiana Cia

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a opinião dos professores sobre: (a) o que é a relação família e escola; (b) estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola; (c) estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola. Participaram da pesquisa 30 professores que lecionavam em pré-escolas da rede municipal de ensino e que já lecionaram ou lecionam para crianças pré-escolares incluídas. Para responder aos objetivos, os professores participaram de um grupo focal, contendo as seguintes questões: “O que é a relação família e escola?”; “Quais as estratégias na escola que são realizadas para fomentar a relação família e escola?”; “Quais as estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais nas atividades escolares do filho, em casa e na escola?”. Os dados foram analisados por meio da elaboração de categorias. Em relação aos dados obtidos, os professores falaram da relação família e escola como uma troca de informações, uma interação entre os pais e a escola, com possibilidade de diálogo e apontaram ser uma relação difícil e desigual. Mas, consideraram como uma relação importante, que trás benefícios. Os professores responderam que a escola utiliza como estratégia para fomentar essa relação reuniões e festas na escolas, dar abertura para os pais exporem suas opiniões nas reuniões, adequar os horários das reuniões e conversas com os pais. Sobre estratégias que a escola poderia fazer para aproximar os pais, os professores consideraram importante desenvolver atividades que pais e filhos precisavam realizar juntos; chamar os pais para participarem de conselhos escolares e considerar os melhores horários para que os pais possam comparecer na escola. Tais resultados são indicativos para possíveis intervenções com pais e professores, a fim de estreitar a relação família e escola de crianças pré-escolares incluídas.

Palavras-chave: Educação Especial. Relação família e escola. Pré-escolares.

ABSTRACT

³⁰⁰ ana.elisa.millan@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: CNPq, PIBIC/CNPq.



The aim of this study was to analyze the opinion of teachers about: (a) what is the relation between family and school, (b) strategies that are held in school to foster family and school relation, (c) strategies that school could use to bring parents closer to school activities of the child, at home and at school. Participants were 30 teachers who taught in preschools and municipal schools who have taught or teach preschool children included. To reach the objectives, teachers participated in a focus group, containing the following questions: "What is the relationship between family and school?" "What are the strategies that are held in school for foster family and school relationship?"; "What are the strategies that the school could do to bring parents in school activities of her son, at home and at school? ". Data were analyzed through the elaboration of categories. Regarding the data, teachers spoke about the relation between family and school as an exchange of information, interaction between parents and the school, with the possibility of dialogue and indicated a relationship be difficult and uneven. But considered as an important relationship, which brings benefits. Teachers responded that the school uses as a strategy to foster this relationship meetings and parties in schools, opening to give parents present their opinions in meetings, adjust the schedules of meetings and conversations with parents. About strategies that the school could use to bring parents closer, teachers considered it important to develop activities that parents and children needed to accomplish together, call the parents to participate in school councils and consider the best times to allow parents to attend the school. These results are indicative for possible interventions with parents and teachers, in order to strengthen the relationship between family and school preschool children included.

Keywords: Special Education. Value family and school. Preschoolers.



RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA NO CONTEXTO DA INCLUSÃO: descrição e avaliação de um programa de intervenção para professores

Ana elisa millan³⁰¹
Fabiana Cia

RESUMO

Os objetivos do estudo foi o de descrever e avaliar um programa de intervenção para professores pré-escolares sobre a relação família e escola no contexto da inclusão. Participaram do estudo 30 professores de crianças pré-escolares, que lecionam ou já lecionaram para crianças com NEE e que participaram do programa de intervenção sobre a temática relação família e escola no contexto da Inclusão. O programa de intervenção ocorreu nas dependências de uma universidade pública, localizada no interior do estado de São Paulo. Para avaliar a validade social do programa de intervenção, os professores responderam o questionário "Avaliação do curso na perspectiva dos professores". No total foram oferecidos dois programas de intervenção para professores. No primeiro programa participaram 21 professores e no segundo programa participaram nove professores. Nos encontros foram trabalhadas as seguintes temáticas: (a) família; (b) importância da família para o desenvolvimento infantil; (c) família de crianças com NEE; (d) relação família e escola e (e) estratégias para promover a relação família e escola. Além das temáticas trabalhadas, os professores tiveram que planejar e desenvolver uma atividade na escola onde lecionavam, que abordasse a relação família e escola e a inclusão. Os professores apontaram que o curso ajudou para uma maior reflexão de como aproximar os pais da escola; proporcionou uma mudança de visão sobre a relação família-escola; além de indicarem que houve uma melhora na relação com os pais. A avaliação dos aspectos metodológicos e de conteúdo do curso teve uma avaliação média de 9,85. Por fim, todos os professores apontaram que indicariam o curso para outros colegas.

Palavras-chave: Educação Especial. Relação família e escola. Inclusão.

ABSTRACT

The objectives of the study was to describe and evaluate an intervention program for preschool teachers on the relation between family and school in the context of inclusion. The study included 30 teachers of preschool children, who teach or have taught for children with SEN, and who participated in the

³⁰¹ ana.elisa.millan@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Licenciatura em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: CNPq, PIBIC/CNPq.



intervention program on the thematic relation between family and school in the context of inclusion. The intervention program took place at a public university located in the state of São Paulo. To evaluate the social validity of the intervention program, teachers answered the questionnaire "Evaluation of the course from the perspective of teachers." A total of two intervention programs offered to teachers. In the first program and 21 teachers participated in the second program involved nine teachers. In the meetings were worked the following themes: (a) family, (b) importance of family in child development, (c) families of children with SEN, (d) regarding family and school, and (e) strategies to promote family relationship and school. Besides the thematic worked, teachers had to plan and develop an activity in school where they taught, that addressed the relation between family and school and inclusion. Teachers indicated that the course helped to further reflection of how parents approach the school, provided a change of view on the family-school relationship, in addition to indicate that there was an improvement in the relationship with parents. A review of methodological aspects and content of the course scored an average of 9.85. Finally, all teachers indicated that they would recommend the course to other colleagues.

Keywords: Special Education. Value family and school. Inclusion.



EXPERIMENTO DEMONSTRATIVO MULTISSENSORIAL DE FÍSICA SOBRE O TEMA INTERAÇÕES ENTRE OBJETOS.

Eder Pires de Camargo¹
camargoep@dfq.feis.unesp.br

Luiz Ferreira Neto²
manolfn@gmail.com

Danilo Borges Menezes³
danilo_borges1@hotmail.com

^{1,2,3}Departamento de física e química, Faculdade de Engenharia, UNESP, Campus de Ilha Solteira.

Palavras-chave: Interação. Multissensorialidade. Educação inclusiva.

Introdução e objetivos

Este artigo relata resultados de uma pesquisa que visa investigar como o docente de física deve elaborar materiais instrucionais fundamentados em elementos multissensoriais a fim de atender as necessidades educacionais de alunos com e sem deficiência visual. Esta questão motivou a implantação, junto ao curso de licenciatura em Física de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo, de uma disciplina optativa denominada: “Atividades experimentais multissensoriais de física como alternativa à inclusão escolar de alunos com deficiência visual”. A disciplina é teórico-prática, tem duração semestral (total de 60h) e vem sendo, desde 2008, oferecida anualmente.

Para a aprendizagem das ciências, por exemplo, a física, os sentidos são fundamentais para compreensão dos fenômenos que estão sendo observados, pois todos os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), funcionando em conjunto, nos dão informações indispensáveis para o entendimento da natureza (SOLER, 1999).

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre um material desenvolvido na disciplina supracitada que visa introduzir uma discussão sobre a temática das interações, não só para alunos com deficiência visual, mas também para qualquer aluno.

Interações ocorrem sempre entre dois corpos ou mais, e geralmente tem como resultado a geração de forças. Há quatro interações, que chamamos de Interações Fundamentais. São elas: Interação Gravitacional; Interação Eletromagnética; Interação Nuclear Fraca; Interação Nuclear Forte.

As interações aqui abordadas são as Interações: Gravitacional e Eletromagnética. O objetivo do material desenvolvido consiste em mostrar ao aluno os principais conceitos dessas grandezas, por exemplo, como é a sua atuação, como se pode percebê-la, qual o mecanismo que a engendra, entre outras. A princípio, abordamos a Percepção Tátil na realização do experimento, tendo ela um papel principal, visto que abrange a maior parte (se não todos) dos alunos, com ou sem deficiência, utilizando texturas e pesos para explicar a



Interação Gravitacional e Imãs e Eletroímãs para explicar a Interação Magnética. Usamos a Percepção Auditiva e a Percepção Visual como um papel secundário (mas não menos importante) para o entendimento do fenômeno físico.

Metodologia

A produção de materiais fundamenta-se nos referenciais teóricos: Soler (1999) e Camargo (2000), autores estes que destacam e indicam a potencialidade das percepções não visuais para a construção de conhecimentos em Ciências. Portanto, a disciplina anteriormente mencionada tem como pano de fundo a idéia de que materiais instrucionais de interface multissensorial, além de criarem canais de comunicação entre alunos com deficiência visual, docente e fenômeno estudado, contribuem à construção do conhecimento científico de todos os discentes.

No desenvolvimento da disciplina, os licenciandos foram separados em grupos de três membros. Cada grupo foi convidado a escolher um dos seguintes temas para elaborarem maquetes multissensoriais: Movimento, energia, interações e estrutura da matéria. Como resultado, este artigo apresenta materiais de ensino de física focalizados em representações multissensoriais acerca do fenômeno da interação entre corpos. Esses materiais passaram pela avaliação de um professor de física com deficiência visual e fazem parte de um conjunto de materiais que são utilizados em estágio de regência e aulas no ensino médio, tanto em classes que contem alunos com deficiência visual, quanto em classes que contem alunos sem a referida deficiência. Na sequência, apresentamos os procedimentos e equipamentos necessários para a construção do material aqui discutido.

Para a construção do material é preciso: Régua, Tesoura, Cola, Lápis (ou lapiseira), Compasso, Papel Cartão Branco, Papel Cartão Vermelho, Papel Sulfite Branco, Papel Contact, Placa de Madeira (pode ser substituída por uma de isopor), Lixa de Madeira (nº 330), Areia, Saquinhos de Gelinho (ou outro), Parafuso Sextavado, Fio de Cobre, Fita Adesiva, Imãs, Grampeador, Pilhas.

Em primeiro lugar, construa Hexaedros. Para cada cubo feito com tampa, faz-se outro cubo sem tampa para que possa ser encaixado dentro do primeiro.



Marquemos então o papel cartão, para fazer o cubo com tampa como se mostra:

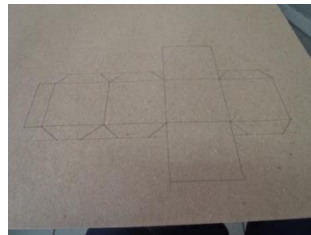


Foto 1 : Desenho do cubo

Recortamos e depois colamos nas partes indicadas.



Foto 2: Cubo cortado **Foto 3: Dobrando o cubo** **Foto 4: Cubo colado**

Em seguida, faremos o cubo sem tampa



Foto 5: Desenho **Foto 6: Cubo cortado** **Foto 7: Bordando o cubo** **Foto 8: Cubo colado**

Logo após, enchemos um saquinho com areia



Foto 9: Saquinho de areia



Colocamos esse saquinho dentro do cubo sem tampa, e encaixamos este de 'ponta cabeça' no cubo com tampa, para então o fechar.



Foto 10, 11, 12: colocando o saquinho nos cubos sem tampa e com tampa

Esse processo é repetido o tanto de vezes que quiser, dependendo de quantos pesos desejar. Você pode deixar alguns vazios, para que o peso fique menor. Também poderá acoplar ímãs nas caixas.

Em segundo lugar, faremos a plataforma que irá reger o experimento.

Pegue a madeira e coloque-a em cima do Papel Cartão Vermelho. Encape a madeira, e cole as extremidades com cola branca. Se necessário for, use a fita adesiva e o grampeador para melhor fixação.



Foto 13: Madeira

Foto 14: Encapando

Foto 15: Encapado

Estando encapada, coloque na metade da placa, o papel contact e na outra metade, a lixa.



Fotos 16, 17: Colocando o Contact

Fotos 18,19: Colocando a lixa



Em terceiro lugar, o caminhão de imã. Faça um esboço do caminhão de imã em uma folha sulfite. Corte no papel cartão branco como no esboço e cole as partes

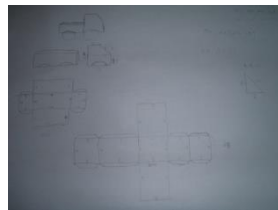


Foto 20: Esboço do caminhão imã **Foto 21: Partes do caminhão de imã**

Com o auxílio do compasso, faça círculos convenientes, com o intuito de ser a roda do caminhão de imã (para que fique mais resistente, é interessante que você antes, cole quatro pedaços de folha do papel cartão, para depois fazer os círculos). Com uma folha sulfite, faça dois canudinhos para servir de eixo para o caminhão. Na lateral do caminhão, faça os furos para que se encaixe o eixo e depois as rodas (fixe as rodas com cola ou taxinhas).

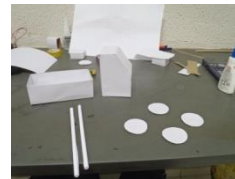


Foto 22: Montagem das Peças **Foto 23: Eixos e rodas do caminhão de imã**

Acople imãs na traseira e na frente do caminhão de imã para que ele possa ser puxado ou arrastado depois pela ação de outro imã. Faça uma peça só para esconder o eixo traseiro. E com mais alguns detalhes, se finaliza o caminhão de imã:



**Foto 24: Vista interna Foto 25: Vista superior Foto 26: Vista lateral
Foto 27: Vista lateral Foto 28: Vista frontal**

É preciso deixar claro que o caminhão não é extremamente necessário, pois é possível executar sua função com caixas acopladas a Imãs. Entretanto, ele é muito interessante por deixar o experimento lúdico.

Em quarto e último lugar, montaremos o eletroímã.

Pegue um parafuso sextavado médio e o envolva com algumas camadas de fio de cobre. Depois o cubra com uma fita adesiva para que o cobre não fique à vista. Deixar duas pontas para fora a fim de ligá-lo a uma pilha.



Foto 29: Eletroímã



Fotos 30,31,32,33 e 34: Material Pronto

Utilização do Material em sala de aula:

Organize os alunos em grupos de três membros. A cada grupo, o professor distribui questões previamente elaboradas para os alunos discutirem entre si usando o material (como por exemplo, o arraste de diferentes cubos, nas diferentes texturas com diferentes pesos, ou ainda o arraste ou a tração de ímãs no caminhão de ímã). O professor então, quando os alunos terminarem de responder o questionário, escolhe um grupo aleatório, e pede para que este grupo lhe responda uma das questões que ele próprio (o professor) escolher, e este grupo expõem sua idéia aos demais, e ao término de sua explicação, é aberto à discussão em sala de aula para ver as respostas divergentes e/ou iguais de cada grupo acerca da mesma questão, sanando assim possíveis dúvidas.

Seria conveniente, cada grupo ter uma espécie de miniatura, um exemplar do material apresentado para melhor discussão do assunto abordado entre os membros dos grupos.



Discussão e Considerações finais

A análise do material elaborado nos indica dois elementos centrais explorados pelos licenciandos:

- (a) Possibilidade da utilização individual da percepção tátil por alunos cegos junto com seus colegas videntes;
- (b) Possibilidade da utilização complementar das percepções tátil e visual por alunos sem deficiência visual e com baixa visão.

Aqui, destacamos a importância do tato como observação analítica, algo que vai além das possibilidades da percepção visual, essencialmente sintética (SOLER, 1999). É importante deixar claro que este material possibilita a participação de alunos com deficiência visual, mas não se limita a esses alunos, englobando também a participação de alunos videntes.

Finalizando, o próximo passo do projeto mencionado no início desse trabalho é o de analisar se existe ou não alteração na forma de o futuro professor elaborar e conduzir atividades de ensino de física, quais os avanços e obstáculos encontrados e quais as possíveis razões dos fatos observados. Tem-se, portanto, como finalidade maior, produzir subsídios para uma reflexão sobre o papel de disciplina sobre inclusão escolar na formação inicial dos licenciandos.



MOVIMENTO ENFOCADO DE UMA FORMA MULTISSENSORIAL PARA INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Eder Pires de Camargo¹
camargoep@dfq.feis.unesp.br

Victor Marcelo Vicentini²
victorvicentini@yahoo.com.br

Vitor Hugo Apolinário³
vitorfisica2010@hotmail.com

^{1,2,3} Departamento de física e química, Faculdade de Engenharia,
UNESP, Campus de Ilha Solteira.

Palavras-chave: Movimento. Inclusão. Deficiência visual.

Introdução e objetivos

O presente trabalho é parte de um projeto que visa investigar como o docente de física deve elaborar materiais instrucionais fundamentados em elementos multissensoriais a fim de atender as necessidades educacionais de alunos com e sem deficiência visual. Esta questão motivou a implantação, junto ao curso de licenciatura em Física de uma Universidade pública do interior do Estado de São Paulo, de uma disciplina optativa denominada: “Atividades experimentais multissensoriais de física como alternativa à inclusão escolar de alunos com deficiência visual”. A disciplina é teórico-prática, tem duração semestral (total de 60h) e vem sendo, desde 2008, oferecida anualmente.

Para a aprendizagem das ciências, por exemplo, a física, os sentidos são fundamentais para compreensão dos fenômenos que estão sendo observados, pois todos os sentidos (visão, audição, tato, paladar e olfato), funcionando em conjunto, nos dão informações indispensáveis para o entendimento da natureza.

Tato: Por meio do tato e de aparelhos auxiliares, um aluno deficiente visual (Total ou Parcial) pode obter um grande número de informações podendo ter as mesmas oportunidades de aprendizagem que um aluno sem nenhuma deficiência.

Audição: Por meio do som é possível identificar obstáculos, perceber se algo está longe ou perto, determinar os animais presentes no ambiente, verificar a existência de correntes de ar, saber a trajetória do curso de um rio entre muitas outras coisas. A intensidade e a frequência são as principais características dos sons, podendo o ouvido humano identificar sons entre 20 Hz e 20.000 Hz.

Visão: Por meio da visão podemos enxergar as belezas e as diversidades do mundo. Podemos distinguir as coisas através de imagens. A visão humana é complexa, pois há partes específicas para detectar a luz e partes para detectar as imagens.



Utilizando o tato, a audição, a visão, todos eles juntos ou combinações de pares desses sentidos, podemos proporcionar aos alunos condições para um aprendizado com qualidade. No caso de alunos cegos ou com baixa visão, podemos utilizar a percepção dos sentidos da audição ou do tato, bem como, a combinação de ambos. Dessa forma, mesmo sem a utilização da visão, é possível verificar propriedades centrais do movimento como, por exemplo, a aceleração, a velocidade, a força e o referencial.

O objetivo do presente trabalho é refletir sobre um material desenvolvido na disciplina supracitada que visa introduzir uma discussão sobre movimento, não só para alunos com deficiência visual, mas também para qualquer aluno. Para tanto, elaboramos um experimento constituído por um plano fixo e um que pode ser inclinado (podendo variar sua inclinação), onde podem se mover carrinhos que correm por esses planos com variações de velocidade ou não, que também podem ter variações de peso, perceptíveis através do tato ou de audição, por sinais sonoros emitidos pelo toque de uma haste plástica presa ao carrinho, com uma grade lateral. Temos, portanto, como uma das hipóteses centrais, a idéia de que o enfoque da diversidade sensorial é central para a participação efetiva de alunos com deficiência visual e de que tal enfoque influi positivamente na aprendizagem e motivação de todos os discentes.

Metodologia

A produção de materiais fundamenta-se nos referenciais teóricos: Soler (1999) e Camargo (2000), autores estes que destacam e indicam a potencialidade das percepções não visuais para a construção de conhecimentos em Ciências. Portanto, a disciplina anteriormente mencionada tem como pano de fundo a idéia de que materiais instrucionais de interface multissensorial, além de criarem canais de comunicação entre alunos com deficiência visual, docente e fenômeno estudado, contribuem à construção do conhecimento científico de todos os discentes.

No desenvolvimento da disciplina, os licenciandos foram separados em grupos de três membros. Cada grupo foi convidado a escolher um dos seguintes temas para elaborar maquetes multissensoriais: Movimento, energia, interações e estrutura da matéria. Como resultado, este artigo apresenta materiais de ensino de física focalizados em representações multissensoriais acerca do fenômeno do movimento. Esses materiais passaram pela avaliação de um professor de física com deficiência visual e fazem parte de um conjunto de materiais que são utilizados em estágio de regência e aulas no ensino médio, tanto em classes que contem alunos com deficiência visual, quanto em classes que contem alunos sem a referida deficiência. Na sequência, apresentamos os procedimentos e equipamentos necessários para a construção do material aqui discutido.



Figura 2- Experimento para ensino do movimento de uma forma multissensorial.

- Duas grades tipo rastelo, com seus dentes espaçados de cinco centímetros;
- Oito rodinhas com raio de um centímetro, utilizadas normalmente para pequenos móveis;
- Cinco chumbadas de pesca de cem gramas cada;
- Uma garrafa pet;
- Duas dobradiças pequenas com seus respectivos parafusos;
- Duas peças de madeira com comprimento de 60 cm, largura de 30 cm e espessura de 2 cm;
- Uma peça de madeira com 60 cm de comprimento, 40 cm de largura e espessura de 2 cm;
- Duas peças menores com o comprimento de 14 cm, largura de 12 cm e espessura de 2 cm;

Montagem do equipamento:

Fizemos um trilho sobre a peça de madeira de trinta centímetros de largura, e dois trilhos paralelos sobre a peça de madeira maior. Depois, parafusamos as dobradiças nos planos de madeira de trinta centímetros de largura, para que juntos formassem um plano inclinado. Feito isso parafusamos as grades uma paralela ao trilho do plano inclinado e outra paralela a um dos trilhos do plano fixo.



Figura 3- Plano fixo e plano inclinado.

Para a montagem dos carrinhos parafusamos quatro rodinhas a cada pedaço de madeira menor, e em um dos carrinhos parafusamos ao seu centro um suporte para variar a massa e uma haste flexível, ambos feitos com uma garrafa pet - o fundo da garrafa foi utilizado para fazer o suporte e a sua lateral foi cortada de maneira a fazer a haste.



As chumbadas devem ser usadas para variar a massa do carrinho, e são colocadas dentro do suporte.

Utilização em sala de aula:

Esta etapa constituiu-se como uma das avaliações da disciplina anteriormente mencionada, onde o grupo de alunos aplicou o material desenvolvido, dentro de uma dada perspectiva metodológica estruturada pelo grupo, para seus pares e para o professor, que é deficiente visual e que atuou de um lado, como um participante com deficiência visual, e de outro, como um avaliador do material. Vale destacar que os materiais julgados adequados pelo docente são destinados às escolas que contém alunos com deficiência visual de uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo. Segue a descrição dos procedimentos metodológicos de aplicação do material.

Utilizamos a audição primeiramente para a observação do movimento. Isso se deu movimentando um dos carrinhos de madeira sobre os trilhos do plano fixo ou soltando ele do ponto mais alto do plano inclinado de forma que a haste de plástico sobre o carrinho atingisse as hastes de metal da grade, produzindo um som conforme o carrinho fosse sendo empurrado. Assim, o aluno pôde associar o som à intensidade da velocidade e perceber se o movimento possui aceleração ou não.

Por meio do tato pudemos utilizar o experimento da seguinte forma: colocamos os dois carrinhos no trilho. Naquele que possui um fundo de garrafa pet fixada em cima, deve ser posto um corpo de massa m de forma que os dois móveis tenham massas diferentes. O aluno deve empurrar os dois simultaneamente de forma a perceber que a força necessária para produzir o movimento se torna diferente. Variando as massas dos carrinhos, este experimento foi realizado várias vezes individualmente com os alunos (colegas da disciplina e professor). Isto é necessário para que todos pudessem sentir a intensidade da força que deve ser aplicada para produzir o movimento, relacionando esta força com a inércia que cada corpo possui, para permanecer em movimento ou em repouso.

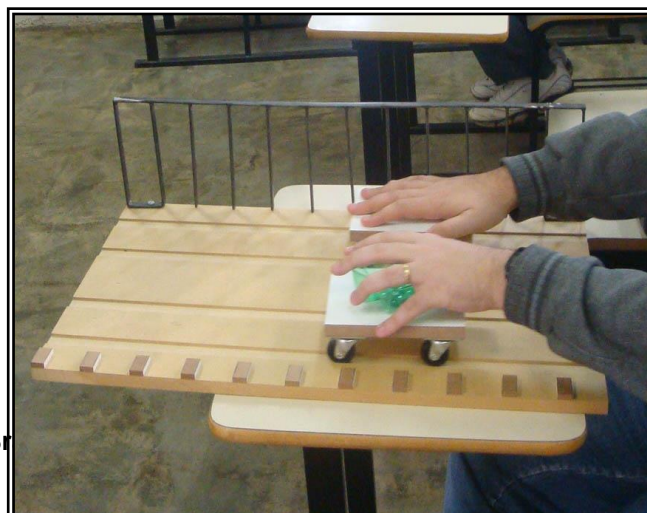




Figura 4- Carrinhos com massas diferentes sendo empurrados no plano fixo.

Por meio da visão realizamos o experimento da mesma forma. a única diferença agora, é que o aluno deve focar o referencial com os olhos e verificar que o carrinho se desloca em relação a este ponto escolhido por ele mesmo. Esta parte do experimento foi realizada em grupo, pois cada aluno escolhe seu próprio referencial e observa o carrinho se deslocando. Descrições orais do movimento e recordações das experiências táteis e auditivas podem ser feitas pelos alunos videntes ao aluno com deficiência visual.

Discussão e Considerações finais

A análise do material elaborado nos indica dois elementos centrais explorados pelos licenciandos. São eles:

- (a) Possibilidade da utilização individual das percepções tátil e auditiva por alunos cegos junto com seus colegas videntes;
- (b) Possibilidade da utilização complementar das percepções auditiva, tátil e visual por alunos sem deficiência visual e com baixa visão.

Aqui, destacamos a importância do tato como observação analítica, algo que vai além das possibilidades das percepções visual e auditiva, essencialmente sintéticas (SOLER, 1999). É importante deixar claro que este material possibilita a participação de alunos com deficiência visual, mas não se limita a esses alunos, englobando também a participação de alunos videntes.

Sumarizando, a ideia do material é que o aluno perceba por mais de um tipo de sentido o movimento, ou seja, ele pode entender o movimento e suas relações pelo tato, pela audição e pela visão. O material pode ser utilizado em aulas de movimento acelerado ou não. Deve também servir para mostrar ao aluno as diferentes angulações do plano inclinado, a ação da força gravitacional sobre o carrinho, as mudanças de inércia e os referenciais que definem o fato de objetos estarem parados ou em movimento.

Finalizando, o próximo passo do projeto mencionado no início desse trabalho é o de analisar se existe ou não alteração na forma de o futuro professor elaborar e conduzir atividades de ensino de física, quais os avanços e obstáculos encontrados e quais as possíveis razões dos fatos observados. Tem-se, portanto, como finalidade maior, produzir subsídios para uma reflexão sobre o papel da disciplina sobre a inclusão escolar na formação inicial dos licenciandos.



SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS, LÓCUS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: algumas questões.

Suzana Sirlene da Silva³⁰²
Leandro Osni Zaniolo³⁰³
Cristiane Tomaz³⁰⁴

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo alçar questionamentos sobre o programa federal Salas de Recursos Multifuncionais (S.R.M.) e o Atendimento Educacional Especializado (A.E.E.), considerado como *locus* da Educação Especial. A abordagem é a qualitativa, viabilizada por revisão bibliográfica e análise documental dos documentos legais referente a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na última década. Os resultados revelam que as propostas da política educacional inclusiva, devem se efetivar por meio do Atendimento Educacional Especializado, aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, sendo um serviço oferecido prioritariamente nas Salas de Recursos Multifuncionais, de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, em turno inverso, pelo professor especialista que deve trabalhar de modo articulado com os professores de sala de aula comum. Diante do exposto surgem muitas questões sobre o espaço da S.R.M., sobre o profissional responsável, sobre o currículo que deve ser seguido nestas salas e sobre o alunado atendido. É preciso verificar a efetividade do que é proposto como política educacional, já que os organismos internacionais estão orientando as implementações de programas educacionais para alinhar a educação escolar aos seus interesses.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Salas de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

ABSTRACT

³⁰² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – bolsista Cnpq
e-mail:suzana.sirlene@yahoo.com.br

³⁰³ Professor Doutor – Departamento de Psicologia da Educação – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – e-mail:
zaniolo@fclar.unesp.br

³⁰⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – e-mail:
cristiane.tomaz@foar.unesp.br



This study aims to become wild considerations about the federal program Classrooms of Multifunctional Resources (SRM) and the Specialized Educational Service (AEE), regarded as the locus of Special Education. The approach is qualitative, made by literature review and documentary analysis of legal documents concerning the implementation of the Classrooms of Multifunctional Resources (SRM) and the Specialized Educational Service (AEE) in the last decade. The results reveal that the proposed inclusive education policy must be effective through the Specialized Educational Service to students with disabilities, pervasive developmental disorders and high ability / giftedness, being a service offered mainly in Classrooms of Multifunctional Resources to complement or supplement the regular education, in reverse turn, by the specialist teacher who must work pivotally with teachers of regular classroom. For the foregoing arise many questions about the SRM space, the professional responsible, the curriculum that must be followed in these classrooms and the served student . It is need to check the effectiveness of what is proposed as educational policy, since the international organizations are directing the implementations of educational programs to align school education with their interests.

Keywords: Inclusive Education. Classrooms of Multifunctional Resources. Specialized Educational Service.

FORMAÇÃO EM SERVIÇO PARA PROFESSORES DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO MUNICÍPIO DE ARARAQUARA/SP



Maria Júlia Canazza Dall'Acqua³⁰⁵

Relma Urel Carbone Carneiro³⁰⁶

Leandro Osni Zaniolo³⁰⁷

RESUMO

Integrando o Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recurso multifuncionais nas escolas comuns, as discussões apresentadas neste texto resultam de um trabalho de extensão universitária desenvolvido junto ao Núcleo de Ensino da Faculdade Ciências e Letras da UNESP/Araraquara/SP no decorrer do ano de 2012 e que teve por finalidade investigar em que medida o serviço oferecido pelas salas de recursos multifuncionais – SRMs – mantidas pela Secretaria da Educação da Prefeitura do município de Araraquara tem servido para apoiar a escolarização de crianças e jovens com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, bem como investigar limites e possibilidades das referidas salas no que diz respeito ao que oferecem aos alunos que nelas estão matriculados. Em paralelo foi, ainda, objetivo do trabalho, desenvolver e analisar um programa de formação para os professores das SRMs. Os resultados obtidos permitiram um mapeamento dos determinantes locais no contexto da política nacional que norteia a implantação das salas de recursos multifuncionais no Brasil.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Formação de Professores. Sala de Recurso Multifuncional

ABSTRACT

Integrating the National Observatory of Special Education: a study in national scale about the multifunctional classrooms in regular schools. The discussions presented on this text are the result of a university extension work developed with the Teaching Center of the Faculdade de Ciências e Letras /Universidade Estadual Paulista - UNESP/Araraquara/SP during the year 2012. The present study intended to investigate how the service offered by the multifunctional resources classrooms – MSCs – kept by the Secretary of Education of Araraquara have been serving to support the education of children and youngsters with disabilities, pervasive development disorders and high

³⁰⁵ Docente Aposentada do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: juliacandal@gmail.com

³⁰⁶ Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: relma@fclar.unesp.br

³⁰⁷ Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, *Campus* de Araraquara/SP. Email: zaniolo@fclar.unesp.br



abilities/gifted children. It investigates as well the limits and possibilities of the mentioned rooms concerning what they offer to students. Simultaneously, this study also aimed at developing and analyzing a training program for teachers using the MSCs. The obtained results allowed the mapping of the local determinants in the national policies context that guides the implantation of the multifunctional resources classrooms.

Keywords: Inclusive Education. Teachers Training. Multifunctional Resource Classroom.



ORIENTAÇÕES CURRICULARES DE LÍNGUA INGLESA E ADEQUAÇÕES: comparação das modalidades escritas

Fábio Junio da Silva SANTOS³⁰⁸

RESUMO

Este trabalho visa comparar as expectativas de aprendizagem das modalidades escritas das Orientações Curriculares de língua inglesa com as adequações feitas delas para documento sobre avaliação dos alunos com deficiência intelectual. Para isso, discutir-se-ão os pressupostos referentes às modalidades escritas presentes nas orientações curriculares assim como o modo pelo qual elas foram adequadas para o instrumento de avaliação destinado a alunos com deficiência intelectual, se há correlação entre elas e como é garantido de acesso ao conhecimento historicamente acumulado. Com essa investigação apareceram discrepâncias entre as expectativas dos instrumentos analisados, assim como ficou comprovado que as adequações feitas cerceiam o aluno com deficiência intelectual e impõe atividades elementares baseadas no recurso de imagens, sendo-lhe negado o desenvolvimento da leitura, escrita e reflexão.

Palavras-chave: Modalidades escritas. Adequação curricular. Deficiência intelectual.

ABSTRACT

This work compare learning expectations of written modalities from English language Curriculum guidelines with the adequacies made to the document on evaluation of students with intellectual disabilities. For this procedure, the , the assumptions relating to written modalities present on curricular guidelines as well as the way in which they are adequated by the guideline evaluation of students with intellectual disabilities will be dicussed, whether there is correlation between the documents analyzed in this research and how the students with intellectual disabilities reached knowledge accumulated historically. With this comparison, was appeared discrepancies between the expectations of and their adequacies, as well as evidencied that the adequacies made to the student with intellectual disabilities cramp their learnig process because give to they elementary activities based on image feature, so the their development of reading, writing and reflection are being denied.

Keywords: Writing. Adequacy. Intellectual disability;

³⁰⁸ Especialista em Deficiência Intelectual pela UNESP/Marília. Professor de língua inglesa e de sala de apoio e acompanhamento à inclusão –SAAI– Prefeitura de São Paulo. Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Social – GEPIS- UNESP, Marília. SANTOS, F. J. S. fabiojuniosilvasantos@gmail.com



EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA EDUCANDOS COM DUPLICIDADE DE NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: breves contextualizações e reflexões

Rosemeire de Araújo Rangni³⁰⁹
Maria da Piedade Resende da Costa³¹⁰

RESUMO

Com a efetivação do movimento de educação inclusiva, após a promulgação da Declaração de Salamanca, em 1994, observa-se que as matrículas dos educandos com deficiência estão crescendo nas escolas regulares. No tocante aos educandos talentosos, as matrículas não têm crescido, na mesma proporção. A possibilidade da duplicidade de necessidades educacionais especiais (DNEE) – talento ou outra necessidade educacional especial, deficiência ou síndrome, a situação é mais complexa, pois, envolvem critérios de avaliação, estrutura dos recursos humanos, materiais e pedagógicos para oferecer os serviços educacionais especializados. A dupla matrícula é um ponto discutível quando se pensa em casos de DNEE, uma vez que, não há critérios para garantir os serviços especializados para essa condição, exceto os casos de deficiências múltiplas. O objetivo deste artigo é contextualizar e refletir sobre a inclusão dos educandos talentosos e com perdas auditivas. As metodologias utilizadas são a bibliográfica e documental. Os resultados obtidos foram: a) Os serviços aos educandos com deficiências ou síndromes são mais contemplados; deixando à margem os educandos com talentos; b) Serviços especializados são oferecidos se estiverem dentro dos critérios da dupla matrícula, se não, prioriza-se uma necessidade educacional especial e c) Há diferentes conceitos de inclusão, porém, a formação de professores é orientada para sua efetivação.

Palavras-chave: Educação Especial. Duplicidade de Necessidades Educacionais Especiais. Educação Inclusiva.

ABSTRACT

With the effective movement of inclusive education, after the Salamanca Declaration in 1994, it has been observed the enrollments of disabled students' increasing in the common schools. About the talented students, the enrollments haven't risen in the same proportion. The possibility of twice special educational needs (TSEN), talent or other special need - disability or syndrome - the

³⁰⁹ Bacharel em Direito, Pedagoga, Especialista em dotados e talentosos, Mestre em Educação, Doutora em Educação Especial e Docente do Departamento de Psicologia da UFSCar.

³¹⁰ Psicóloga, Fonoaudióloga e Docente do Programa de Pós – Graduação em Educação Especial da UFSCar.



situation is more complex because it involves the evaluation, the human resources, materials and pedagogical structure to offer the especial educational services. The twice enrollment is a discussed point when it was thought in TSEN cases since there aren't criteria to guarantee the special services for this condition, except the multiple disabilities. The aim of this paper is to contextualize and reflect about the inclusion of students with talent and hearing loses. The methodologies were bibliographical and documental. The results were: a) The services for students with disabilities or syndromes are more contemplated and getting aside the talented students; b) Special services are offered if they are in the twice enrollment criteria, if not, it is prioritized only for one special need, and c) There are different concepts of inclusion but the teachers' formation is orientated to get it effective.

Keywords: Special Education. Twice special educational needs. Inclusive Education.



UM ESTUDO SOBRE O USO DE VÍDEOS DIDÁTICOS EM UMA TURMA INCLUSIVA DE ENSINO DE FÍSICA

Sabrina Gomes Cozendey³¹¹
Maria da Piedade Resende da Costa²
Márlon Caetano Ramos Pessanha³

RESUMO

Neste trabalho é apresentada uma discussão sobre a inclusão de alunos com deficiência auditiva nas turmas de Física. A pesquisa se propôs a desenvolver e analisar o uso de um recurso diferenciado que possa ser utilizado como agente integrador em turmas inclusivas. No desenvolvimento do trabalho foram considerados as leis nacionais e internacionais a respeito da inclusão, assim como as teorias de Vygotski referentes à aprendizagem de pessoas com deficiência, e a teoria de Ausubel sobre a aprendizagem significativa e os organizadores prévios. Considerando estes autores foi desenvolvido um conjunto de vídeos educativos que enfatizam as leis de Newton. Foi desenvolvida também uma sequência didática para a apresentação dos vídeos, assim como instrumentos de coletas que buscam identificar se houve uma aprendizagem dos conceitos analisados. A proposta da pesquisa foi bem aceita por alunos e professores de uma escola do interior do estado de São Paulo. Conclui-se que ao apresentar e discutir os vídeos os alunos ficaram mais motivados e participativos. As discussões mostraram que os alunos compreenderam os conceitos, ao ponto de serem capazes de dar exemplos de aplicação destes.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva. Aluno com deficiência auditiva. Ensino de Leis de Newton.

ABSTRACT

This paper presents a discussion on the inclusion of students with hearing disability in physics classes. The research aimed to develop and analyze the use of a distinctive feature that can be used as an integrating agent in inclusive classrooms. In developing this work were considered the national and international laws about the inclusion, as well as the theories of Vygotsky regarding the learning disabled people, and Ausubel's theory of significant learning and the previous organizers. Whereas these authors developed a set of educational videos that emphasize Newton's laws. It was also developed a didactic sequence for the presentation of videos, as well as collections of

³¹¹ UFSCar/PPGEEs.

² UFSCar/Departamento de Psicologia.

³ USP/Programa de Pós-Graduação Interunidades em Ensino de Ciências



instruments that seek to identify whether there was a learning of concepts analyzed. The research proposal was well received by students and teachers from a school in the interior of São Paulo State. Conclude that the present and discuss the videos the students were more motivated and engaged. The discussions showed that students understand the concepts, the point of being able to give examples of their application.



DESCRIÇÃO DO NÍVEL DE EMPODERAMENTO E DE ESTRESSE DE FAMÍLIAS DE CRIANÇAS DE ZERO A TRÊS ANOS COM DEFICIÊNCIA

Cariza de Cássia Spinazola
Tassia Lopes de Azevedo
Fabiana Cia
Enicéia Gonçalves Mendes

As famílias constituam o contexto em que as crianças estabelecem suas primeiras relações, sendo assim são repercurssoras no desenvolvimento infantil. Desse modo as famílias de crianças com necessidades educacionais especiais (NEE) necessitam de maior envolvimento parental, exigindo que os pais sejam empoderados para tomar decisões, procurar serviços indicados para seus filhos, proporcionar mudanças que favoreceram demais pessoas. Porém todo esse processo ocasiona muitas vezes um maior nível de estresse, diante das grandes demandas que o filho com deficiência exige. Sendo assim, os objetivos desse estudo foi o de caracterizar o nível de empoderamento e estresse de pais de crianças com deficiência. Participaram da pesquisa 10 mães, com idade média de 30 anos, de crianças pré-escolares com deficiência, com idade entre zero e três anos (três com síndrome de Down, duas com mielomeningocele, uma com paralisia cerebral, uma com artrogripose, uma com atraso desenvolvimento, uma com autismo, uma com atraso intelectual). A pesquisa foi realizada nos domicílios das participantes e/ou nas dependências de uma universidade pública. Para responder aos objetivos as mães responderam a escala de empoderamento familiar e questionário de recursos e estresse na forma resumida, que foi aplicado em forma de entrevista pela pesquisadora. A análise de dados foi quantitativa, por meio do cálculo de média e desvio padrão. Como resultados verificou-se que as mães têm um grande nível de empoderamento em relação aos serviços que os filhos recebem e um menor índice de empoderamento no quesito mudanças que podem fomentar na comunidade. Já, quanto ao estresse notou-se que as mães possuem um nível de estresse mediano em relação ao escore total da escala e que as mesmas apresentam uma maior preocupação com o futuro dos filhos e com aquilo que eles não conseguem fazer de maneira independente.

Palavras-chave: Educação especial. Famílias. Necessidades educacionais especiais.

Families constitute the context in which children establish their first relationships are so repercurssoras in child development. Thus the families of children with special educational needs (SEN) need more parental involvements, requiring that parents are empowered to make decisions, seek services suitable for their children provide changes that favored others. But this process often leads to a higher stress level, before the great demands that the disabled child requires. The objectives of this study was to characterize the level of empowerment and



stress of parents of children with SEN. Participants were 10 mothers with a mean age of 30 years, from preschool children with special needs, aged between zero and three years (three with Down syndrome, two with mielomeningocele, one with cerebral palsy, one with artrogripose, one with delayed development, one with autism, one with intellectual retardation). The research was conducted in the homes of participants and / or the premises of the public university. To meet the objectives of the mothers answered and family empowerment scale questionnaire on resources and stress that was briefly used as an interview by the researcher. Data analysis was quantitatively, by calculating a mean and standard deviation. As a result it was found that mothers are have a high level of empowerment in relation to services that children receive a lower rate and changes in the question that can foster community. As for the stress it was noted that mothers have a median level of stress in relation to the total score, and that they have a greater concern for the future of their children and what they can not do independently.

Keywords: Special Education. Families. Special Educational Needs.



A INCLUSÃO ESCOLAR NA VISÃO DE LICENCIANDOS: análise preliminar

Cibele Diogo Pagliarini

cibelepagliari3@gmail.com

Ângela Coletto Morales Escolano

angelcme@bio.feis.unesp.br

Kátia Luciene Maltoni

maltoni@agr.feis.unesp.br

UNESP – Faculdade de Engenharia – Campus de Ilha Solteira

Luciana Maria Lunardi Campos

camposml@ibb.unesp.br

UNESP – Instituto de Biociências – Campus de Botucatu

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação de Professores. Licenciandos.

Introdução

Assegurar a todos a igualdade de condição para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está em nossa Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e jovens que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiência (DUTRA, 2004).

Segundo Dutra, o Brasil, em 2003, começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade. Este compromisso se concretiza com a implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, define educação especial como “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais” (art. 58). A oferta de educação especial é dever constitucional do Estado “(art.58, §3º). Além disso, a LDB prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e “professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III) (KAFROUNI; PAN, 2001).

Porém, a necessidade de formação dos professores para educação inclusiva e a falta de preparo para assumir a responsabilidade de promover a aprendizagem e a participação de alunos com necessidades educacionais especiais, já foi estudada por diversos autores como destacaram Briant e Oliver (2012). Tais autores constataram as dificuldades e a falta de preparo dos professores para promover a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais e enfatizarem a necessidade da formação continuada



para atender à diversidade das experiências e demandas dos estudantes em sala de aula. (BRIANT; OLIVER, 2012).

Pelo exposto acima o presente trabalho tem por **objetivo**, conhecer a opinião dos Licenciandos em Ciências Biológicas e Matemática da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira-FEIS, sobre inclusão e formação de professores.

Metodologia

Os participantes da pesquisa são 111 alunos de Licenciatura dos cursos de Ciências Biológicas e Matemática, da FEIS-UNESP. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário confeccionado pelas autoras, com 9 questões dissertativas, que foi aplicado em sala durante o horário de aula, com a autorização dos docentes e participação voluntária dos discentes. Após a coleta dos dados, foi realizada a análise dos mesmos por categorização das respostas dadas pelos universitários.

Resultados

Nos resultados a seguir serão apresentadas as análises de 4 das 9 questões respondidas pelos participantes.

Observa-se na Tabela 1 que a maioria dos alunos (33,3%) considera que Inclusão é inserir as crianças portadoras de necessidades especiais em uma escola de ensino regular. Entretanto 28% consideram que para que se tenha inclusão serão necessários investimentos em infraestrutura e capacitação de professores.

O direito de ser tratado de forma igualitária, e a questão do preconceito em relação aos “alunos especiais” também foi citada por 9% e 8% respectivamente. E 9% dos licenciandos defendem a adoção de salas especiais para atendimento de alunos com deficiências.

Outros discentes não souberam explicar, levando em consideração a falta de informação ainda na graduação e na categoria “Outras”, se encaixam algumas respostas onde não há um conceito viável sobre inclusão.

Tabela 1 – Categorias de respostas dos licenciandos na questão: “O que você, futuro professor, entende por inclusão de Portadores de Necessidades Especiais”? n=111*

Categorias	Porcentagem das respostas	Exemplo das respostas
Incluir no ensino regular.	33,3%	“É um modo de incluir alunos portadores de necessidades especiais em uma escola considerada normal”.



Investimentos, infraestrutura e capacitação dos professores.	28%	“Tanto a escola, quanto o professor devem estar preparados para receber esses tipos de alunos, o professor deve fazer cursos preparatórios (libras, braille...) e a escola deve dar suporte e comprar materiais nessas condições”.
Direitos iguais	9%	“Direitos iguais a todos”.
Atendimento diferenciado	9%	“É uma utopia (em sua maioria), entendo que os alunos portadores de deficiência especiais deveriam ter salas ou escolas especiais”.
Não ter preconceito.	8%	“Significa educar sem discriminar, tratando de maneira igualitária os estudantes especiais”.
Não entende ou não sabe explicar	2,7%	“Não entendo absolutamente nada, pois nunca recebi orientações do referido tema na minha Universidade”.
Vai ser biólogo	1,8%	“Serei biólogo”.
Não respondeu	5,4%	
Outras	19%	“São alunos que possuem por algum motivo uma deficiência, sendo ela física ou mental”.

*Alguns alunos deram respostas que se encaixam em mais de uma categoria.

Analisando-se a Tabela 2, verifica-se que 48% das respostas consideram a necessidade de disciplinas específicas sobre inclusão para a formação adequada do professor e cerca de 23%, destacam a importância da preparação específica para atendimento adequado destes alunos.

Tabela 2 – Categorias de respostas dos licenciandos na questão: “Em sua opinião como deveria ser a formação do professor diante desta temática”? n=111*

Categorias	Porcentagem das respostas	Exemplos das respostas
Ter disciplinas específicas na graduação e aulas práticas.	48%	“Deveria ser obrigatório todo curso de licenciatura ter esse tipo de preparo”.
Professores preparados com formação específica.	23,4%	“Os professores que entrarem em escolas com os alunos portadores de necessidades, façam um curso preparatório antes”.
Saber a linguagem de sinais.	3%	“Estudos de línguas como o braille e libras, estágios em escolas especiais



		para preparação da inclusão”.
Não respondeu	8%	
Outras	20%	“Toda comunidade deve possuir um comitê formador de professores habilitados para tal”.

*Alguns alunos deram respostas que se encaixam em mais de uma categoria.

Em relação a opinião dos licenciados sobre uma boa educação inclusiva, observa-se na Tabela 3 que, a maioria das respostas (66%) definem que o caminho para se ter uma boa educação inclusiva é mais investimentos, tanto na infraestrutura como na capacitação dos professores.

Destaca-se também que 9% das respostas abordam a necessidade que esse assunto seja tratado desde a graduação, com disciplinas e aulas práticas sobre o tema.

Na categoria, “não tem conhecimento ou opinião formada”, podemos perceber a falta de informação que ainda há entre os universitários, cujo curso é licenciatura.

Tabela 3 – Categorias de respostas dos licenciandos na questão: “Em sua opinião qual seria o caminho para uma boa educação inclusiva”? n=111*

Categorias	Porcentagem das respostas	Exemplos de respostas
Investimento, infraestrutura e capacitação dos professores.	66%	”Investimento na infraestrutura das instituições de ensino e na preparação de professores”.
Ter disciplinas específicas na graduação.	9%	“Colocar na grade dos alunos de licenciatura, disciplinas que ensinassem a lidar com essas diferenças”.
Não ter preconceito	5,4%	“Basicamente erradicar o preconceito e tentar”.
Salas ou escolas específicas	3,6%	“Salas específicas e com professores qualificados e com alunos que frequentam essa escola devem ter um trabalho psicológico para conviverem com as pessoas portadoras de deficiência”.
Ter mais professores	3,6	“Obter mais de um professor em sala, para poder dar atenção e suprir as dificuldades de todos, aproveitando melhor os conceitos de sala de aula”.
Não tem conhecimento ou opinião formada	1,8%	“Não sei dizer por não ter conhecimento sobre o assunto em si”.
Não respondeu	7%	



Outras	40%	“Como não estou muito interada do assunto, acho que um bom suporte físico e preparo psicologicamente”.
--------	-----	--

*Alguns alunos deram respostas que se encaixam em mais de uma categoria.

Na Tabela 4, quando perguntados sobre a inserção de conteúdos sobre inclusão no currículo dos cursos, a grande maioria dos alunos respondeu “sim”, que é importante que os cursos de licenciatura tenham disciplinas específicas inseridas na grade curricular e enfatizam que este seria um passo fundamental para a educação inclusiva. Entretanto cabe destacar que 5% não consideram importante disciplinas que norteiem o trabalho inclusivo.

Tabela 4 – Respostas dos licenciandos na questão: “Você acha que na grade curricular dos cursos de licenciatura deveriam ser inseridas disciplinas que orientem você, futuro professor, no trabalho com alunos portadores de necessidade especiais”? n= 111*

Respostas	Porcentagem das respostas	Justificativa
Sim	95%	“Sim, acho que é um dos passos fundamentais para o sucesso da inclusão”.
Não	5%	“Pois acredito que exista vocação. No entanto, para aqueles que creem ter, seria interessante cursos de pós-graduação e especialização”.

Considerações Finais

No Brasil, a formação de professores e demais agentes educacionais ligados à educação segue ainda um modelo tradicional, inadequado para suprir as reivindicações em favor da educação inclusiva (PLETSCH, 2009).

Analisando-se as respostas dadas pelos licenciandos, destaca-se uma questão que consideramos essencial: qual é a formação adequada aos futuros professores da Educação Básica? Como pode ser observado, em suas respostas os estudantes confundem o conceito “Inclusão” com as necessidades para uma efetiva educação inclusiva, como infraestrutura e formação dos professores adequadas.

É importante destacar essa necessidade de capacitação dos professores e de equipamentos ou infraestrutura das nossas escolas para que a educação inclusiva se concretize, ou seja, algo que possibilitem o ensino/aprendizagem e a convivência com a diversidade.

Enfim, é preciso um investimento diante desses problemas e uma análise quanto à formação dos futuros professores. É necessária uma maior atenção com esses alunos, para que eles não sejam prejudicados, afinal eles têm o direito à educação e fazem parte da sociedade.



ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA REDE REGULAR DE ENSINO: entre a lei e a prática cotidiana

Mariele Angélica de Souza Freitas³¹²
Juliane Aparecida de Paula Perez Campos³¹³

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo fazer uma breve reflexão acerca dos dispositivos legais (leis, decretos e declarações) voltados à garantia do acesso a pessoas com deficiência intelectual na rede regular de ensino e como estes documentos materializam-se na prática cotidiana das escolas. Para tanto, realizamos uma revisão teórica referente à temática em estudo com o intuito de contribuir na ampliação deste debate, indicando as várias faces sob as quais se possa encarar esta problemática, bem como seus possíveis desdobramentos e perspectivas.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Rede regular de ensino. Lei.

ABSTRACT

This work has the scope to make a brief reflection on the legal provisions (laws, decrees and declarations) aimed at ensuring access to people with intellectual disabilities in the regular education system and how these documents are materialized in the everyday practice of schools. Thus, we performed a theoretical study on the subject in order to contribute to the expansion of this debate, showing the many faces under which we can face this problem, as well as its possible outcomes and perspectives.

Keywords: Intellectual Disabilities. The regular school system. Law.

³¹² Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, São Paulo, FAPESP, marielefreitas@gmail.com.

³¹³ Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Professora Doutora do Departamento de Psicologia, docente no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial e do curso de Licenciatura em Educação Especial, São Paulo, jappcampos@gmail.com.



AS POSSÍVEIS CAUSAS QUE DIFICULTAM O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

Miquele Romano Paez e Celso Socorro de Oliveira

RESUMO

A inclusão de indivíduos com deficiência na escola regular já é uma realidade, portando como essa inclusão é feita, é um tema bastante discutido. Considerando essa realidade, há a necessidade de conhecer como os professores trabalham com esses alunos simultaneamente com os demais estudantes da sala de aula, e as dificuldades que encontram para lecionar para esses indivíduos. Este trabalho foi desenvolvido em uma turma do 4º ano do Ensino fundamental de uma escola municipal de Bauru (SP), com 35 alunos, desses 6 com deficiência cognitiva leve com faixa etária de 9 anos e um estudante com deficiência intelectual grave com idade de 12 anos, objetivando elencar as dificuldades encontradas pela professora para ensinar esses alunos com deficiência, juntamente com os aluno não deficientes. Com base nos resultados obtidos pode se afirma que o alto número de alunos por sala, o despreparo do profissional e a falta de investimento são algumas das dificuldades encontradas pelo professor no ato de ensinar um aluno com deficiência intelectual incluído na escola regular e devido a isso a inclusão escolar não é efetiva.

Palavras-Chave: Deficiência intelectual. Dificuldades. Inclusão.

ABSTRAT

The inclusion of individuals with disabilities in regular schools is already a reality, carrying such inclusion is made, is a much discussed topic. Given this reality, there is the need to know how teachers working with these students simultaneously with the other students in the classroom, and the difficulties encountered to teach to these individuals. This study was conducted in a group of 4th year of Primary school from a public school in Bauru (SP), with 35 students, six of those with mild cognitive impairment with age of 9 years and a student with severe intellectual disability aged 12 years, aiming to list the difficulties encountered by the teacher to teach these students with disabilities, along with non-disabled students. Based on the results obtained can be said that the high number of students per class, the lack of work and lack of investment are some of the difficulties encountered by the teacher in the act of teaching a student with intellectual disabilities included in regular school and because of this the school inclusion is not effective.

Keywords: Intellectual Disability. Difficulties. Inclusion.



CONSIDERAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO CAMPO DA PESQUISA CIENTÍFICA CONTEMPORÂNEA

Maria Lúcia Terra¹
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo proceder ao levantamento e à análise das pesquisas de mestrado e doutorado, dos Programas de Pós Graduação em Educação da Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) e da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), pertinentes à temática da inclusão de Estudantes com Deficiência Intelectual (DI) em escolas regulares. Buscou-se situar o lugar e o grau de relevância que a referida temática vem ocupando nos espaços da pesquisa científica stricto-sensu, dentro das instituições mencionadas, bem como identificar e analisar os problemas levantados, os conhecimentos já construídos e os referenciais teórico-metodológicos que têm orientado o desenvolvimento das referidas investigações. Trata-se de artigo elaborado a partir de pesquisa bibliográfica, com análise quantitativa e qualitativa, considerando as produções compreendidas entre os anos de 2008 a 2012. A busca foi realizada por meio do uso de descritores e se restringiu aos bancos digitais de teses e dissertações das Instituições de Ensino Superior já referidas. O referencial teórico adotado para o desenvolvimento das análises foi a teoria histórico-cultural, a partir de uma abordagem dialética. Os dados levantados permitiram identificar um número de trabalhos reduzido, se comparado ao universo das pesquisas científicas no campo da educação, além da prevalência da metodologia descritiva. O conjunto de problemáticas discutidas foi bastante diversificado, incluindo questões como o ensino de História para estudantes com DI; a avaliação da aprendizagem desses sujeitos; adequações curriculares; formação de professores; políticas públicas; percepções das famílias sobre a escolarização de seus filhos com DI, em escolas regulares; terminalidade específica; aprendizagem da leitura e da escrita, na sala de recursos do Atendimento Educacional Especializado (AEE); aprendizagem e saber escolar e avaliação diagnóstica. Há consenso entre os pesquisadores sobre a falta de condições, no espaço escolar, para a aprendizagem e desenvolvimento dos Estudantes Público Alvo da Educação Especial (EPAEE) - dentre eles, os estudantes com deficiência intelectual - e sobre a necessidade imperiosa de revisão da concepção de educação escolar e da configuração da escola pública, com vistas à efetivação dos processos de inclusão.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Revisão de Literatura.



¹Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Programa de Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP marialuciaterra@yahoo.com.br

²Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Programa de Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP elisa@fct.unesp.br

ABSTRACT

This article aims mapping and analysis the space of master and doctorate research, at the Graduate Programs in Education of the Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) and the Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), relevant to the issue of inclusion of Students with Intellectual Disabilities (ID) in regular schools. The objective was to locate the place and degree of relevance that this theme has been occupying the spaces of scientific research *stricto sensu*, within the institutions mentioned, as well as to identify and analyze the problems, the knowledge already built and the theoretical and methodological principles that have guided the development of these investigations. This article is drawn from literature, with qualitative and quantitative analysis, considering the productions between the years 2008 to 2012. The search was performed from the use of descriptors, it was restricted to banks digital of theses and dissertations of Universities already mentioned. The theoretical approach to the development of the analysis was the cultural-historical theory, from a dialectical approach. The data collected identified a number of jobs reduced, if compared with the universe of scientific researches in the field of education, and the prevalence of descriptive methodology. The range of issues discussed was quite diverse, including issues such as teaching of History to students with ID; assessment of learning these subjects; curricular adaptations; teacher training; public policies; perceptions of families on the schooling of their children with ID in regular schools; terminality specific; learning of reading and writing, in room features Specialized Care Educational (SCE); learning and school knowledge and diagnostic evaluation. There is consensus among researchers about the lack of conditions in the school, for learning and development of Students Target People Special Education (STPSE) - among them, students with intellectual disabilities - and the urgent need to review the design of school education and the public school setting, with a view to development processes of inclusion.

Keywords: Inclusion. Intellectual Disability. Literature Review.



ESTADO DA ARTE SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO FORMAL PARA ALUNOS COM AUTISMO: panorama da produção acadêmica brasileira

Mariana Giroto Carvalho da Silva³¹⁴
Carolina De Santi Antonelli³¹⁵
Anderson Jonas das Neves³¹⁶
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini³¹⁷

RESUMO

A escolarização formal de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, especificamente com autismo típico, tem sido um desafio recorrente para a área da Educação. Considerando as peculiaridades desse alunado e a sua inclusão educacional, este estudo teve como objetivo oferecer um panorama da produção acadêmica nacional sobre o processo de escolarização formal do aluno com autismo. A partir da revisão sistemática da literatura, organizou-se um banco de dados com 157 teses e dissertações, as quais foram submetidas à categorização e análise estatística. Conclui-se que há necessidade de mais pesquisas que amparem e propiciem estratégias pedagógicas para permitir ao aluno com autismo desenvolver-se no contexto da escolarização comum.

Palavras-chave: Estado da arte. Educação. Autismo.

STATE OF THE ART ON THE FORMAL SCHOOLING FOR STUDENTS WITH AUTISM: OVERVIEW OF BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION

ABSTRACT

The formal education of students with pervasive developmental disorders, specifically autism, has been a recurring challenge for the field of Education. Considering the peculiarities of these students and their educational inclusion, this study aimed to provide an overview of national academic literature on the process of formal schooling of students with autism. From the systematic literature review, organized a database with 157 theses and dissertations, which were subjected to statistical analysis and categorization. We conclude that there

³¹⁴ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, marianagiroto@ig.com.br.

³¹⁵ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, carolina_santonelli@yahoo.com.br

³¹⁶ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, membro do Instituto de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INTC-ECCE, filosofoajn@gmail.com

³¹⁷ Doutora em Educação Especial, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, verinha@fc.unesp.br



is need for more research that protect and encourage teaching strategies to enable students with autism develop in the context of common schooling.

Keywords: State of the art. Education. Autism.



VERSO E REVERSO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Autora: Isadora González Marchesini³¹⁸
Co-autora: Eliana Bolorino Canteiro Martins³¹⁹

RESUMO

Os deficientes representam uma parcela significativa da população brasileira. Por isso, cada vez mais, a Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, torna-se fundamental para a melhoria da qualidade de vida e o desenvolvimento de alunos com necessidades diferenciadas. O aumento da escolaridade dos deficientes só será possível se eles tiverem pleno acesso a uma educação de qualidade. São os educadores, assistentes sociais, intérpretes e outros profissionais que, trabalhando em conjunto, e contando com a cooperação da família e da comunidade, poderão ampliar as oportunidades para se garantir uma formação de qualidade, a fim de desenvolver as potencialidades dos alunos e viabilizar a sua socialização. Assim, com o objetivo de retratar e analisar a realidade de alunos com deficiência intelectual, que já frequentaram a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), e que atualmente se encontram inseridos no ensino regular público, no município de Franca/SP, realizamos, em 2012, uma pesquisa constituindo-se no Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Serviço Social para obtenção do diploma de graduação). Nos limites deste artigo descrevemos os principais aspectos presentes no processo de inclusão, bem como refletir sobre as implicações que envolvem todo este processo. A referida pesquisa analisou, a partir do ponto de vista das famílias, dos próprios alunos, dos professores e coordenadores pedagógicos das unidades educacionais da rede regular de ensino, como ocorreu a trajetória de inserção dos alunos provenientes da APAE. Também emergiu no debate a necessidade de inserção do Assistente Social na educação e sua contribuição, especificamente na questão da Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial. deficientes. alunos especiais.

ABSTRACT

The disabled represent a significant sector of the Brazilian population. So, more and more, the Special Education, in the perspective of Inclusive Education,

³¹⁸ Assistente Social, formada em Serviço Social pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Campus de Franca/e-mail: xyzisa@hotmail.com

³¹⁹ Docente do Depto. de Serviço Social da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – UNESP, Campus de Franca/SP e Coordenadora do GEPESS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Serviço Social na Educação.



becomes fundamental for the increase of quality of life and development of students with special needs. Educational attainment of disabled people will be possible only if they have full access to an education of quality. Teachers, social workers, interpreters and other professionals must work together, besides the cooperation of the family and the community, to give a chance to special students of good formation, socialization and the best use of their abilities and qualities. Therefore, with the objective of expressing and analyzing the reality of intellectually disabled students that have attended the Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) and nowadays have been included on regular public school, in Franca city, we performed, in 2012, a research which consists in a work for concluding the Social Work course (Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social). In this article we describe the main aspects of the including process and we reflect about implications on the whole process. This work intends to analyze, from the viewpoint of the family, the students, school teachers and coordinators we have studied, the inclusion trajectory of students from APAE. It also emerged in the debate the necessity of insertion of the social worker and his/her contribution in education, specifically in the matter of Special Education in the perspective of inclusion.

Keywords: Special Education. disabled. special students.



CONCORDÂNCIAS DOS PROFESSORES ESPECIAIS SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ALFENAS.

Cristiane dos Reis Cardoso³²⁰
Olivia Tresinari Camargo de Oliveira³²¹
Claudia Gomes³

RESUMO

A pesquisa teve como objetivo investigar e caracterizar a concordância dos professores especiais acerca do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). Para tanto, foram participantes do estudo seis professoras de Educação Especial da cidade de Alfenas que trabalham na rede municipal de ensino. Como instrumento de coleta de dados foi aplicado um questionário composto por questões abertas e fechadas que visaram caracterizar formação; atuação profissional; conhecimento da temática inclusiva; preparação continuada e concordância com o processo de inclusão escolar. Os dados foram analisados quantitativamente e garantiram os seguintes resultados: em relação à formação acadêmica, todas possuem pós-graduação sendo que (N=2; 33,3%) possuem formação em educação especial. No que diz respeito à atuação profissional, todas consideram ser de sua responsabilidade e competência desenvolver práticas educacionais com alunos com NEE's na rede regular de ensino, mas apenas (N=5; 83,3%) afirmam desenvolver algum tipo de atendimento educacional especializado, entretanto sobre atendimento complementar apenas (N=3; 50%) afirmam realizar. Com relação ao fornecimento de algum tipo de apoio para atuar com os alunos com NEE's em sala de aula na rede regular de ensino (N=4; 66,7%) responderam que não fornecem. E sobre o conhecimento das políticas educacionais, todas disseram possuir informações. Já em relação à concordância com o processo de inclusão escolar de NEE pode-se evidenciar que para as deficiências sensoriais, físicas e superdotação as professoras refletem concordância total ou parcial com o processo inclusivo; já para as NEE que denotam distúrbios comportamentais, déficits intelectuais ou deficiências múltiplas é indicada discordância das professoras acerca do processo inclusivo destes alunos. Assim, pudemos evidenciar que quanto maior a necessidade de comprometimento e ações profissionais diferenciadas, adaptações curriculares e pedagógicas, menor a concordância com a inserção desses alunos na rede regular de ensino, assim como quanto menor a necessidade de alterações no

³²⁰ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG (bolsista de Iniciação Científica – FAPEMIG) (email: crisreisca@hotmail.com)

³²¹ Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG *Agradecemos à FAPEMIG/FAPESP pelo apoio na realização deste estudo.* (email: olivia.tresinari@hotmail.com)

³ Profa. Dra. do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG – Coordenadora do estudo. (e-mail: cg.unifal@gmail.com)



ambiente escolar for necessária, maior é a aceitação dos professores em relação ao processo inclusivo dos alunos. Como considerações finais, apontamos a necessidade de avançarmos para discussões e práticas profissionais embasadas em uma atuação colaborativa entre os profissionais da educação especial e os professores da rede regular, não situando a ação profissional dos professores especializados frente as fragilidades do sistema regular de ensino, mas que os situe como profissionais atuantes da rede regular de ensino, responsáveis pela construção de estratégias propositivas na perspectiva da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Professores Especiais. NEE.

ABSTRACT

The research aimed to investigate and characterize the abidance of special teachers about the school inclusion of students with special educational needs (SEN). Therefore, the study participants were six teachers of Special Education from the city of Alfenas, working in municipal schools. As data collection instrument, it was done a questionnaire consisting of opened and multiple choice questions that aimed to characterize training, professional experience, knowledge of the inclusive theme, preparation and continued compliance with the school inclusion. Data were analyzed quantitatively and offered the following results: regarding academic background, all have postgraduation, being (N = 2, 33.3%) that have training in special education. Regarding professional performance, all of them consider to be their own responsibility and competence to develop educational practices with students with SEN's in the regular school system, but only (N = 5, 83.3%) claim to develop some type of specialized schooling, however about complementary care, only (N = 3, 50%) claim to accomplish it. About providing some kind of support to work with pupils with SEN's in the classroom in the regular school system, (N = 4, 66.7%) responded that they do not provide it. Regarding the knowledge about education policy, all of them said that have such information. About the agreement concerning the school inclusion of SEN, it could be shown that for sensory impairments, physical and gifted children, teachers reflect the total or partial agreement with the inclusive process, while for SEN that denote behavioral disorders, intellectual deficits or multiple disabilities, it is indicated disagreement among the teachers about inclusive process of these students. Thus, we observed that the greater it is the need for commitment and professional actions differentiated curricular and pedagogical, the lower it is the concordance with the inclusion of these students in the regular school system, as well as the smaller it is the necessity for changes in the school environment is required, the greater it is the acceptance of teachers regarding the inclusive process of students. Lastly, we've pointed out the need to move towards discussions and professional practices grounded in a performance collaboration between professionals in special education and regular school teachers, not situating the action of



specialized teachers front weaknesses of the regular school system, but that situated as professionals working in the regular school system, responsible for the construction of purposeful strategies from the perspective of inclusive education.

Keywords: Inclusive Education. Special Teachers. SEN



COORDENADOR PEDAGÓGICO: mediador no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular

Ana Paula de Souza Muniz³²²
Maria das Graças Pereira Soares³²³

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a educação inclusiva, destacando o papel do coordenador pedagógico no processo de inclusão de alunos com deficiências na escola regular. Esta pesquisa de abordagem qualitativa foi desenvolvida em uma Escola Pública da Rede Estadual do município de Parintins - AM. O método de procedimento utilizado foi estudo de caso e as técnicas de observação e entrevista. Os sujeitos diretamente envolvidos no campo pesquisado foram uma coordenadora pedagógica e duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que ainda há muitos desafios para a inclusão de todas as crianças na escola pública, sobretudo é necessário uma contínua qualificação dos profissionais da educação e melhores condições de trabalho.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico, inclusão, alunos com deficiências.

ABSTRACT

This article proposes a reflection about the inclusive education, detaching the pedagogic coordinator's paper in the process of students' inclusion with deficiencies in the regular school. This research of qualitative approach was developed at a Public School of the State Net of the municipal district of Parintins - AM. The method of used procedure was case study and the observation techniques and interview. The subjects directly involved in the researched field were a pedagogic coordinator and two teachers of the years begin of the Fundamental Teaching. The results indicate that there are still many challenges for the children's inclusion of all in the public school, above all it is necessary a continuous qualification of the professionals of the education and better work conditions.

Keywords: Pedagogic coordinator, inclusion, students with deficiencies.

³²² Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ – Parintins - AM. E-mail: paulamuniz_2010@hotmail.com

³²³ Professora MSc do Curso de Licenciatura em Pedagogia. UFAM/ICSEZ – Parintins - AM. E-mail: mgpssoares@hotmail.com



OS POTENCIALMENTE CRIMINOSOS, OS INSTAURADORES DO CAOS E OS SUJEITOS (IN)CÔMODO: EIS A PRODUÇÃO DOS ANORMAIS PELA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Kamila Lockmann³²⁴

Este trabalho apresenta um recorte de minha dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo analisar como os alunos anormais – incluídos na rede regular de ensino de Novo Hamburgo - são descritos, narrados e posicionados pelos discursos escolares e quais os efeitos que tais discursos produzem nas suas formas de ser, de aprender e de conviver. Utilizando a perspectiva pós-estruturalista, principalmente os estudos de Foucault, analisei um conjunto de documentos – fichas de encaminhamentos -, que são preenchidos por professores com o propósito de obter algum atendimento especializado para aqueles alunos que escapam do padrão de normalidade inventado pela escola moderna. Para o presente artigo, escolhi apresentar uma das unidades analíticas construídas na pesquisa, a saber: a moralização dos infantis. Tal unidade reúne um conjunto de discursos que descreve os comportamentos dos alunos, a sua agressividade ou a sua passividade, os seus valores e interesses, enfim, as condutas que os alunos apresentam e as formas que encontram de interagirem com os demais. A partir disso, percebi a existência de três grupos de sujeitos, descritos nos documentos analisados: 1) os que denominei *potencialmente criminosos*: são aqueles sujeitos que se mostram agressivos e apresentam uma série de desvios de conduta, tais como agressões, ameaças, roubos, etc. Podem constituir-se em um perigo constante para àqueles com os quais convivem, sejam colegas, professores ou a sociedade em geral; 2) os *instauradores do caos*: também apresentam atitudes indesejadas, condutas inadequadas ou comportamentos inusitados. São aqueles alunos descritos como agitados, mal-educados, sem limites, enfim, os “famosos” indisciplinados. Necessariamente, não se constituem em uma ameaça para os demais, porém, em virtude da sua agitação constante, atrapalham o andamento das aulas e prejudicam o rendimento da sua aprendizagem, assim como o de seus colegas. 3) os *sujeitos (in)cômodos*: alunos que aparentemente não se constituiriam como preocupações para a escola, pois não são agressivos, não perturbam as aulas e também não são uma ameaça para os outros. Porém, devido à sua postura retraída e distante, assumem um lugar de improdutividade na escola e, por isso, apesar de seu comodismo, causam incômodo. São, portanto, os lentos, os distraídos, os tímidos demais. É possível dizer que todos esses grupos, sejam agressivos,

³²⁴ Mestre e doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão (GEPI/CNPQ), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Pós-modernidade (GEPCPós) e do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação da Infância (NEPE/CNPQ). E-mail: Kamila.furg@gmail.com



agitados ou quietos demais, escapam da normalidade e, por isso, são alvo constante das preocupações da escola, que desenvolve intervenções educacionais e terapêuticas, a fim de conduzir as condutas dos sujeitos de acordo com determinados princípios morais e pedagógicos.

Palavras-Chave: Inclusão Escolar. Anormalidade. Práticas de governo.



ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS, CAMPUS DE MIRACEMA

Adriana Garcia Gonçalves³²⁵
Mônica Marques Barbosa³²⁶

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar a acessibilidade de alunos com deficiência na Universidade Federal do Tocantins, Campus de Miracema. Para obtenção dos dados foi realizado uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos da coleta de dados a entrevista semi-estruturada e a fotografia. Participaram deste estudo três alunos que apresentavam algum tipo de deficiência. A apresentação dos resultados foi discutida a partir de cinco categorias: identidade dos alunos com o curso e instituição escolhida; perspectivas profissionais após a conclusão do curso; necessidades específicas para atividades acadêmicas; rotina em sala de aula e conduta dos docentes; aspectos arquitetônicos e mobiliários adaptados. Dessa forma, foi possível perceber que na primeira e segunda categoria, dois dos três participantes estavam satisfeitos com o curso que escolheram e pretendem atuar profissionalmente. Na terceira e quarta, os participantes afirmam que são bem aceitos pelos colegas de turmas e, quanto aos professores, um dos entrevistados percebe que os professores não têm preparação para trabalhar com o aluno deficiente visual. E por fim, a maior dificuldade dos participantes foi em relação à acessibilidade física. Dessa forma, é possível afirmar que o campus de Miracema precisa rever suas condições de acessibilidade para garantir ensino de qualidade ao aluno com deficiência.

Palavras-chave: Acessibilidade. Educação superior. Ensino inclusivo.

ABSTRACT

This research aims to analyze the accessibility of disabled students at the University Federal of Tocantins, Campus Miracema. To obtain the data was conducted a qualitative research, as instruments of data collection to semi-structured interviews and photography. Participated in this research three students who had some type of disability. The presentation of the results was discussed from five categories: identity of the students with the chosen course and institution; career prospects after completing the course; specific needs for

³²⁵ Docente do Departamento de Psicologia, curso de Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. e-mail: adrigarcia33@yahoo.com.br

³²⁶ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, campus de Miracema.



academic activities; routine classroom and conduct of teachers; architectural features and furnishings adapted. Thus, it was possible to see that the first and second category, two of the three participants were satisfied with the course you have chosen and want to act professionally. In the third and fourth, participants say they are well accepted by colleagues and classrooms, as teachers, one of the respondents perceive that teachers are not prepared to work with visually impaired students. And finally, the greatest difficulty for participants was about physical accessibility. Thus, we can say that the campus Miracema need to review their accessibility conditions to ensure quality education to students with disabilities.

Keywords: Accessibility. Higher education. Inclusive education.



O TRANSTORNO GLOBAL DO DESENVOLVIMENTO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: escola comum ou escola especial?

Lucia Pereira Leite

lucialeite@fc.unesp.br

Ana Paula Camilo Ciantelli

aninhaciantelli@gmail.com

Nathalia Charlois Nogueira

nathcharlois@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins

sandra.sartoreto@gmail.com

Departamento de Psicologia-UNESP/Bauru e

Departamento de Educação Especial – UNESP-Marília

Apoio: Núcleo de Ensino-PROGRAD/UNESP

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Transtorno Global do Desenvolvimento. Psicologia da Educação.

Introdução

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) introduz a concepção contemporânea de Direitos Humanos, que se fundamenta no reconhecimento da dignidade de todas as pessoas e na universalidade e indivisibilidade desses direitos. Considerando que a identidade pessoal e social é necessária para o desenvolvimento dos indivíduos enquanto seres humanos e cidadãos, e que sua construção acontece nas relações sociais cotidianas, é fundamental que as interações entre os indivíduos sejam baseadas na reciprocidade do respeito e na valorização dos sujeitos em suas singularidades (MEC/SEESP, 2004). A fim de respeitar as singularidades de cada aluno e atender as demandas políticas e sociais da atualidade, a escola aparece como espaço de convívio no qual os aspectos citados acima têm a possibilidade de serem efetivados. Para tal, surge a Escola para Todos.

A inclusão escolar é uma inovação educacional que traz consigo uma proposta de abertura das escolas às diferenças. Porém, o ensino da maioria das escolas ainda adota medidas excludentes em relação as pessoas com deficiência (BRASIL/MPF/PFDC, 2003). Com o objetivo de propor novos direcionamentos para a prática pedagógica, profissionais da área de Educação têm se voltado para o desenvolvimento e criação de estratégias didático-pedagógicas que garantam a permanência de alunos da educação especial, que apresentem NEEs - necessidades educacionais especiais – no ensino comum, viabilizando o acesso desse alunado ao currículo da escola.

Alguns aspectos legais contidos na LDB 9394/1996 (Lei Diretrizes e Bases da Educação) e no Plano Nacional de Educação preconizam o fato de que as escolas precisam mobilizar-se para estruturar um conjunto de ações e



providenciar os recursos necessários para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola, respeitando as especificidades da aprendizagem de cada um (LEITE; MARTINS; 2010).

Segundo o DSM-IV-TR (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-Revised) e o CID-10 (Classificação Internacional de Doenças), o Autismo faz parte de um grupo de transtornos do neurodesenvolvimento que se insere nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) ou Transtornos do Espectro do Autismo (TEAs). É caracterizado por indivíduos que têm um desenvolvimento marcado por prejuízos expressivos na interação social e na comunicação verbal e/ou não verbal, além de um repertório restrito de atividades e interesses e comportamentos estereotipados. (MULICK; SILVA, 2009).

Atualmente, a inclusão de pessoas com deficiência que apresentem necessidades educacionais especiais no contexto educacional regular vem sendo amplamente discutida, com a finalidade de se garantir que esses alunos se beneficiem de educação comum, apresentando respostas acadêmicas que atendam às especificidades das demandas diferenciadas (CUNHA; FARIAS; MARANHÃO, 2008).

Vigotski (1997) afirma existir potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência. Porém, para estas poderem desenvolvê-las, devem ser-lhes oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Para ele, não é a deficiência em si, no seu aspecto biológico, que atua por si mesma, e sim o conjunto de relações que o indivíduo estabelece com o outro e com a sociedade por conta de tal deficiência. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Ao se pensar no processo de inserção de alunos com autismo, enfatiza-se a necessidade de favorecer a convivência com pares não semelhantes, ou seja, crianças sem deficiência, possibilitando a oportunidade de trocas interativas em contexto não segregado. Bosa e Camargo (2009) versam a respeito da convivência compartilhada da criança com autismo na escola, destacam que os contatos sociais favorecem ainda o desenvolvimento das outras crianças que apresentam desenvolvimento típico, na medida em que passam a conviver e aprender com as diferenças.

Entretanto, para que tais interações ocorram, há que se investir fortemente na promoção de situações que exijam tal demanda, pois a simples inserção de um aluno com autismo no ambiente comum não garante que ele participe do mesmo. Nisso se destaca a importância do papel dos profissionais da psicologia como mediadores desse processo. Dito de outro modo, a oportunidade de interação com pares e conhecimentos diversificados se constitui como base para o desenvolvimento de qualquer outra criança.

Objetivos



Este trabalho procura descrever e analisar as ações realizadas na área de Psicologia da Educação para avaliar o desempenho acadêmico e comportamento adaptativo de dois alunos com diagnóstico de autismo, que frequentam o ensino fundamental de uma escola de uma rede municipal de ensino.

Método

Participantes

Participaram do estudo de caso uma aluna e um aluno de oito anos, este diagnosticado com autismo, e aquela diagnosticada com paralisia cerebral e autismo, que frequentam o terceiro ano do ensino fundamental de uma escola municipal do interior do Estado de São Paulo. Participaram também a diretora, a coordenadora, professoras e a cuidadora da escola, que atuam diretamente com os alunos. Vale ressaltar a parceria da proposta com a coordenação da Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação.

Percurso metodológico

Em um primeiro momento, houve uma reunião com todos os envolvidos, a fim de explicar os objetivos da proposta e definir os alunos que participariam do projeto. Nessa ocasião, foi relatada a preocupação e a dificuldade que a escola tem em operacionalizar propostas pedagógicas que promovam o desenvolvimento acadêmico desses alunos, por se tratarem de autistas que apresentam amplos problemas de comportamento.

Em seguida, foram realizadas observações dos alunos no ambiente escolar para conhecer e identificar padrões de comportamento social no contexto escolar, atentando-se para o que estava sendo proposto nas atividades realizadas com as crianças.

Posteriormente, foram feitas intervenções propostas para este estudo de caso, à luz das contribuições da psicologia histórico-cultural, em que se objetivava levantar informações sobre as ações desses alunos em situações lúdicas e dirigidas. Recorreram-se ao auxílio de diferentes brinquedos e a utilização de objetos que estimulassem seus canais sensitivos (olfativo e gustativo), para que suas reações fossem observadas.

Diante das poucas manifestações dos alunos nas situações registradas considerou-se importante coletar um número maior de informações sobre suas trajetórias educacionais, além daquelas disponíveis nos seus prontuários escolares. Nessa direção optou-se por aplicar a Escala de Comportamento Adaptativo – Vineland com suas mães e professoras. Este instrumento, desenvolvido por Sparrow, Balla e Cicchetti em 1984, tem por objetivo avaliar a independência pessoal e social do indivíduo autista desde o nascimento até a idade adulta, sobre a análise de seu cuidador/responsável imediato, avaliando o comportamento adaptativo em cinco áreas de desenvolvimento: a



comunicação, a autonomia, a socialização, a motricidade e comportamento disruptivo. Em função das especificidades dos casos investigados, que apresentam desenvolvimento atípico acentuado, com baixo padrão comunicacional, oral, gestual e simbólico, julgou-se necessário recorrer ao uso do instrumento citado. É oportuno informar que este favorece a investigação de aspectos fundamentais relacionados ao desenvolvimento a partir do 'olhar' do outro (pessoas próximas do núcleo de convívio) sobre o sujeito investigado, passível de interpretação subjetiva dos respondentes. Assim, as respostas obtidas com aplicação desta escala favorecem elementos importantes para o processo de ensino e aprendizagem das crianças investigadas, considerações que coadunam com os pressupostos teórico-metodológicos da teoria defendida anteriormente.

Resultados e discussão

A partir das observações realizadas no ambiente escolar, foi verificada a dificuldade da professora da sala de aula comum, bem como da professora especialista – que atua na itinerância - em realizar atividades pedagógicas que possam retratar um conjunto de significados ou favorecer a apropriação do saber construído historicamente, propiciando o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Ambas apresentavam estratégias repetitivas, que pareciam pouco modificar o padrão de interação dos alunos nas atividades e propunham atividades que seguiam uma proposta paralela, ou seja, se mostravam descontextualizadas do conteúdo curricular apresentado ao restante da classe pela professora comum, talvez em função do distanciamento acadêmico apresentado.

Na sala de aula, era comum observar a apresentação comportamentos inadequados pelo aluno, como jogar-se ao chão ou atirar objetos pela janela. Em tais ocasiões, o aluno era remanejado para a sala de recursos, momentos nos quais a professora especialista procurava propor atividades pedagógicas mais próximas ao nível de desenvolvimento real – efetivo – do aluno. Já com a aluna, as atividades em sala de aula eram escassas, passando grande parte do tempo quieta, observando seus colegas. Na sala de recursos, a professora especialista buscava ofertar atividades diferenciadas, porém, mesmo diante dessas, a aluna demonstrou dificuldades na sua realização.

Nas situações de recreio/lanche, o aluno demonstrava comportamentos que indicavam autonomia na alimentação. Porém, mesmo nesses momentos, o aluno pouco interagiu com o restante do grupo. Já a aluna necessitava do apoio da cuidadora da escola para se alimentar. Do mesmo modo que o aluno, ela pouco interagiu com o restante do grupo, apresentando interesse de aproximação apenas por sua cuidadora.

Em relação à intervenção com os diferentes tipos de brinquedos, pode-se perceber o interesse do aluno por um carro e um caminhão, chegando até a emitir sons condizentes com os brinquedos – onomatopéia - e sorrir para as pesquisadoras. Atentou-se também para outros brinquedos, brincando



rapidamente com eles. Ao apresentar estímulos direcionados aos canais sensitivos ao aluno, constatou-se que o mesmo respondeu ao que foi oferecido, demonstrando reações diferenciadas ao experimentar os variados estímulos ofertados. Houve grande interesse do aluno em realizar a atividade, no qual buscava pelos objetos antes mesmo deles serem revelados. A aluna demonstrou pouco interesse nos brinquedos, sendo que nenhum lhe chamou a atenção, jogando-os no chão. Queria sair da sala enquanto a atividade de estímulos sensitivos era realizada, levantando-se sempre e andando em direção à porta.

Pelo intermédio da aplicação da Escala de Comportamento Adaptativo, percebeu-se que as crianças possuem comportamentos de faixas etárias anteriores das suas, necessitando de auxílio de outros para realizarem grande parte das suas atividades diárias, com padrão restrito de autonomia pessoal. Também foi possível notar um melhor resultado nas áreas de comunicação receptiva, socialização interpessoal e habilidade motora grosseira do aluno, aspectos identificados tanto pela mãe quanto pela professora especialista. Ao analisar somente os resultados obtidos na aplicação da escala com a mãe, notou-se um melhor desenvolvimento do aluno nas áreas de autonomia pessoal e habilidade motora grosseira e fina, se comparados aos dados coletados com a professora, destacando uma percepção diferenciada em relação ao aluno. Na aluna, verificou-se um melhor resultado na área de socialização interpessoal, tanto para mãe quanto para a professora. Em discordância com os resultados obtidos pela professora, ainda pela mãe, tem-se um melhor resultado na área de habilidade motora grosseira.

Considerações Finais

O estudo em andamento aqui retratado reitera as contribuições da psicologia da educação no processo de inclusão educacional de alunos com transtorno global do desenvolvimento na tentativa de diminuir a defasagem acadêmica e social dessas crianças, permitindo ganhos qualitativos para seu desenvolvimento integral.

Destarte, há que se enfatizar que alunos com autismo exigem respostas educacionais diferenciadas da escola e, nesse direcionamento, os profissionais devem buscar subsídios teórico-operacionais para lidar com esse alunado. A inclusão educacional desses alunos, portanto, deve ultrapassar a simples convivência comum, pois requerem uma série de ações educacionais intencionais para que tais alunos tenham acesso ao currículo da escola. Caso contrário, a escola se esgotará a uma esfera de socialização, distanciando-se de um local formalizado que compartilhe e favoreça a apropriação do saber construído historicamente pelo gênero humano (VIGOSTKY, 2001).

À luz das informações coletadas, o desdobramento desta proposta poderá subsidiar a elaboração de propostas didático-pedagógicas que versem sobre novas formas de ensino para alunos da Educação Especial a serem efetivas na escola, para atender as necessidades educacionais especiais,



favorecendo, quando possível, a sua manutenção e progresso acadêmico no ensino comum.

Contudo, diante da análise do conjunto de dados obtidos à luz dos instrumentos descritos neste estudo, questiona-se qual a contribuição das práticas escolares oferecidas na sala de aula comum para o desenvolvimento educacional desses alunos. Percebeu-se ainda a necessidade do redirecionamento do atendimento educacional especializado para a promoção e o desenvolvimento de habilidades funcionais, que possam propiciar a participação mais efetiva nas diversas instâncias sociais, com vistas à autonomia dessas crianças. Tal proposição reitera os fundamentos da inclusão educacional, na medida em que considera pouco efetiva a manutenção desses alunos na sala de aula comum, mesmo com os apoios da professora especialista. Suscita-se assim a necessidade de ampliar as investigações sobre o caso com as pessoas envolvidas: família, professores e direção da escola. Nesse cenário, o encaminhamento à Escola Especial pode se constituir como uma alternativa educacional mais efetiva para o desenvolvimento desses alunos?



ANÁLISE DAS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Paula Letícia Campos Siqueira
Caroline da Silva Benetti
Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Lúcia Pereira Leite
UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Bauru.
PIBIC/CNPQ.

Palavras-chave: Acessibilidade. Inclusão Educacional. Ensino Superior.

Introdução

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento humano ocorre pelas sucessivas participações do homem no seu meio social, sendo que isso é que irá garantir que o sujeito entre em contato com a cultura e se aproprie da experiência acumulada pela humanidade pelo intermédio da linguagem. No que se refere às pessoas com deficiência, a garantia da acessibilidade propicia essa socialização, que é fundamental para a humanização.

Entretanto, apesar do direito de educação ser assegurado a todos por lei, há espaços que apresentam barreiras para as pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida possam acessá-los, e, dessa forma, contribuem para o prejuízo no desenvolvimento de situações interacionais e, conseqüentemente, da apropriação dos bens culturais por estes indivíduos. Um desses espaços de educação se configura na Universidade, local máximo da formação e veiculação dos conhecimentos científicos produzidos, que deve se configurar num espaço democrático e plural, aberto à comunidade. Entretanto, muito ainda a que se fazer para que os direitos de certos segmentos populacionais deixem de ser constituírem em apenas normativas jurídicas e passem a ser operacionalizadas no contexto universitário. Isso implica em investimentos políticos, administrativos e educacionais.

Assim, e pesquisa, que se encontra em desenvolvimento, objetiva entender a acessibilidade nos campi da UNESP do ponto de vista dos graduandos, pós-graduandos, professores e servidores técnico-administrativos. A partir dos discursos dos participantes, foi analisado o conceito de acessibilidade desses segmentos, bem como as dificuldades apontadas nas unidades universitárias e as sugestões de melhoria. Visou-se verificar ainda se nas unidades universitárias investigadas são exercidos direitos como o princípio de "igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola", que tem sido indiscutivelmente balizado pelo artigo nº 206 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988 (BRASIL, 1988). Tal princípio, já assegurado na Constituição, passa a ser reafirmado quando indica normativas para acesso, permanência e participação das pessoas com necessidades específicas no ensino superior, por meio do Aviso Circular nº 277, de 08 de maio de 1996 (BRASIL, 1996).



Esta pesquisa foi realizada por três Campi da UNESP, envolvendo sete unidades universitárias situadas nos municípios de Marília, Araraquara e Bauru, sendo: Faculdade de Filosofia e Ciências, Faculdade de Ciências Farmacêuticas, Faculdade de Ciências e Letras, Instituto de Química, Faculdade de Arquitetura Artes e Comunicação, Faculdade de Ciências, Faculdade de Engenharia, além do Grupo Administrativo em campus. Neste relato da pesquisa, serão apontados os dados de duas das unidades citadas, a Faculdade de Ciências e a Faculdade de Engenharia, ambas localizadas no Campus de Bauru.

Método

Foi elaborado um instrumento com questões abertas, com o objetivo de levantar pontos positivos, pontos negativos e o que poderia ser melhorado em termos de acessibilidade nos campi da UNESP. Para alcançar um número maior de participantes o formulário foi aplicado online, por meio de software em plataforma livre, pelo IAGE – Unesp/Araraquara. Os participantes responderam ao questionário após preencherem o termo de consentimento livre e esclarecido.

A amostra constituiu-se de 189 participantes nas unidades apresentadas nesta pesquisa, sendo 124 pertencentes à Faculdade de Ciências do Campus de Bauru e 65 à Faculdade de Engenharia, também do Campus de Bauru.

Resultados e Discussão

Os dados das questões fechadas no início do questionário visavam traçar o delineamento do perfil dos respondentes em relação à idade, gênero, deficiência e existência de barreiras de acessibilidade no local de trabalho/estudo. Os dados de cada uma das questões mencionadas foram tabulados e analisados. .

Com relação à faixa etária, os dados encontrados reafirmam que a maioria dos respondentes foram pessoas cuja idade variou entre 20 a 29 anos, período de grande incidência entre o público da universidade, que se encontram na condição de alunos..

Na Faculdade de Ciências os respondentes se dividiram da seguinte maneira, com relação à faixa etária: 12% têm idade abaixo de 20 anos (15), 56% têm de 20 a 29 anos (70), 9% têm de 30 a 39 anos (11), 13% têm de 40 a 49 anos (16), 8% têm de 50 a 59 anos (10) e 2% têm acima de 59 anos (2).

Já na Faculdade Engenharia, os participantes tinham, em sua maioria, de 20 a 29 anos (37%), sendo que os participantes abaixo de 20 anos não existiam, os de 30 a 39 anos representavam 15%, os de 40 a 49 anos representavam 29%, os de 50 a 59 anos 17% e, por fim, os participantes acima de 59 anos representavam 2%.

Foi constatado que a maioria dos respondentes do formulário é do sexo feminino, com uma amostra de 62,5% das respostas obtidas e 37,5% do



gênero masculino. O dado indica ter havido a prevalência de repostas e participação do público feminino na pesquisa.

Na identificação das pessoas com deficiência e/ou com mobilidade reduzida, dos participantes da Faculdade de Ciências de Bauru, 5% se declaram nesta (6), enquanto 95% dos participantes (118) não possuem nenhuma das duas condições. Já na Faculdade de Engenharia de Bauru 2% dos participantes responderam que apresentavam mobilidade reduzida ou alguma deficiência, o que representa um (1) participante, diante de 65 participantes que responderam.

Verifica-se, portanto, que, mesmo de modo pouco expressivo, a população com deficiência tem acessado a Universidade, então interessa saber que tipos de ações estão sendo desenvolvidas para que estas pessoas possam desempenhar suas atividades sem restrições.

Outro dado relevante ao se considerar o público com deficiência é a existência de barreiras de acessibilidade, que dificultam o acesso a todos os locais da universidade e, dessa forma, impedem o cumprimento do direito de igualdade de condições de acesso e permanência para todos no ensino superior. As respostas dadas para a questão que investigava à temática foi: para 36% dos participantes (45) da Faculdade de Ciências de Bauru, são encontradas barreiras de acessibilidade em seu local de estudo ou trabalho. Dentre as respostas dos participantes da Faculdade de Engenharia de Bauru, de acordo com 23% dos participantes (15).

Para a análise de dados coletados pelo intermédio de questões abertas em que o participante apresentava relato verbal escrito sobre as condições de acessibilidade no contexto universitário a qual pertence, foi utilizado nessa pesquisa o método de análise de conteúdo categorial, extraído da análise de conteúdo proposta por Bardin (1991), em que as respostas são separadas e divididas em categorias temáticas. Neste estudo foram considerados dois grandes eixos de análise: estrutura física e estrutura humana. Entende-se por estrutura física elementos de urbanização, arquitetura, edificações, entre outros. E quanto à estrutura humana, entende-se por comunicação, administração, didática, formação de professores e funcionários, entre outros. Esses eixos foram utilizados para analisar as respostas dadas às questões que procuraram investigar o que existe de melhor ou pior no seu campus, no que se refere à acessibilidade e as indicações dadas para melhorar a acessibilidade, de acordo com a opinião e julgamento pessoal.

No eixo sobre a estrutura física foram citados pelos participantes das duas faculdades como melhores pontos, no que se refere à acessibilidade elementos como rampas e vagas para deficientes, sendo que as rampas são itens amplamente apontados na pesquisa como sendo positivos. Com relação aos piores pontos na estrutura física, em ambas as unidades ocorreram respostas como a distância entre os locais – salas de aula e locais de comum acesso, como biblioteca, prédios administrativos, cantina, etc - os banheiros e as condições da pavimentação.



Ainda em relação ao eixo correspondente à estrutura física, foram apontados como sugestões para melhorar a acessibilidade no campus pelos participantes da Faculdade de Ciências de Bauru, pontos como: *“Aumentar o número de vagas no estacionamento”, “Alargar as calçadas e incluir mais rampas”*. Os participantes da Faculdade de Engenharia por sua vez citaram nesse item de sugestões, dentro da categoria de estrutura física, apontamentos como: *“Adequação das entradas do campus por cadeirantes”; “Criação de portões ou passagens ao longo do campus em que cadeiras de roda possam transitar sem problemas” e “Melhorar as calçadas”*.

No outro eixo de categorização, que se relaciona à estrutura humana, foi possível perceber que o número de respostas foi menor do que aos apontamentos classificados na estrutura física, o que parece demonstrar uma concepção reducionista de acessibilidade, indicando que ela estaria somente atrelada às condições físico-estruturais. Apesar disso, algumas respostas como *“Início da discussão sobre a acessibilidade que vá além do cumprimento formal das leis”*, dada quando se indagou o que há de melhor no campus e respostas de natureza semelhante a esta: *“Barreiras pedagógicas como a ação do docente na sala de forma correta”*, averiguada quanto se procurou saber o que havia de pior no campus, foram levantadas no questionário, indicando que os participantes começam a perceber que a acessibilidade pode extrapolar as questões estruturais, podendo ser identificada em outros âmbitos, como: atitudinal, metodológico, comunicacional, entre outros, como apontado por Sassaki (2003).

Dentre as sugestões dadas, que também foram classificadas nos dois eixos mencionados anteriormente, percebe-se que as respostas categorizadas na estrutura humana foram também em menor número que as sugestões categorizadas na estrutura física. Os participantes da Faculdade de Ciências indicaram a necessidade de debates e/ou cursos, tais como: *“Capacitação das pessoas que exercem cargos de direção quanto ao problema da Acessibilidade”, “Debates” e “Formação de todos os professores, funcionários e alunos em LIBRAS, oferecido gratuitamente pela Universidade”*. Já dentre as respostas dos participantes da Faculdade de Engenharia de Bauru no que se refere a sugestões para melhorar a estrutura humana, foram citados *“Ação conjunta de todos na conscientização dos direitos da pessoa portadora de necessidades especiais”, “ Preparar, sensibilizar alunos, professores e servidores para as diferenças, e a deficiência física, visual, auditiva” e “Projetos para qualificação de servidores docentes e servidores técnico-administrativos, para atendimento adequado à pessoas com mobilidade reduzida, com problemas de audição e visão”*.

Os apontamentos citados que indicam que a acessibilidade está associada à estrutura física demonstram ser imprescindíveis para que as pessoas com deficiência tenham acesso à totalidade dos espaços que representam a Universidade.

Porém, além das barreiras físicas existem as barreiras humanas, que devem ser alvo do trabalho da Psicologia para que o indivíduo com deficiência



permaneça na Universidade. Para tanto, são necessárias medidas que garantam o rompimento de barreiras comunicacionais, metodológicas, além das barreiras arquitetônicas (MOREIRA ; BOLSANELLO; SELGER, 2011).

Para tanto, são necessárias medidas que garantam o rompimento de barreiras comunicacionais, metodológicas, atitudinais, programáticas, instrumentais, além das barreiras arquitetônicas. Apenas com a superação dessas barreiras, as pessoas com deficiência terão acesso aos espaços e à socialização primordial para o seu desenvolvimento pela da apropriação da cultura.



ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE BAURU

Gabriely Cabestré Amorim
gcabestre@gmail.com

UNESP – Programa de Pós-Graduação, nível Mestrado em Educação –
Campus Marília.

Rita de Cássia Tibério Araújo
ritac@marilia.unesp.br

Prof.^a Dr.^a Assistente – Programa de Pós-Graduação – Campus Marília

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especializado. Educação Infantil. Educação Especial.

Introdução

Um dos fatores impeditivos da participação escolar do aluno com deficiência em ambiente de ensino comum é o entendimento equivocado de que essa prática tem como condição necessária um desempenho dentro dos padrões de normalidade (ARAUJO; OMOTE, 2005).

Esse engano pode ser debatido no âmbito do conhecimento teórico acerca da prática escolar inclusiva e no do que é estabelecido pela legislação brasileira. Segundo Stainback e Stainback (1999) o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aulas provedoras, sendo essa prática garantida pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. No artigo 58 da LDB/96, encontra-se que a escolarização do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE), dentre os quais aqueles com deficiência, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. E o Decreto nº. 6.571/08 (BRASIL, 2008) orienta que a estrutura de gerenciamento desse serviço educacional se organiza por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), definido como um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade que visem complementar ou suplementar a formação do aluno com necessidades educacionais especiais (NEE) no ensino regular. Ainda no mesmo Decreto, encontra-se que são considerados recursos de acessibilidade àqueles que assegurem o acesso ao currículo dos alunos com NEE, que promovam a utilização de material didático, pedagógico, espaços, mobiliários, equipamentos, transportes e demais serviços.

O AEE também é entendido como uma estratégia pedagógica que “complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino” (ROPOLI et. al., 2010, p. 19).

Contudo, ainda não se tem clareza sobre as formas de estrutura organizacional que melhor atenderiam às demandas institucionais e da população alvo,



considerando que os serviços se estruturam a partir de realidades contextualizadas, tendo por um lado às necessidades especiais amplas e variadas dos alunos com deficiência e, por outro lado, as características diferenciadas dos serviços disponíveis no município. Dessa forma, há necessidade de estudos que apresentem as formas de organização do AEE nos diferentes cenários educacionais do país, visando um mapeamento das possibilidades operacionais e a identificação de fatores que possam influir na efetividade desse serviço.

Justificativa

Atualmente é garantida a educação a todos, porém as pesquisas sobre os programas inclusivos na Educação Infantil são escassas (MENDES, 2010).

Explorar e conhecer como a prática do AEE se estrutura e se organiza na Educação Infantil é de extrema importância, considerando que esta etapa escolar oferece um currículo que favorece o desenvolvimento de competências básicas para o aprendizado de funções superiores, exploradas e adquiridas nas seriações subsequentes.

A experiência escolar do aluno com deficiência na etapa da Educação Infantil tem justificativa ética, pois se trata de um direito social que todas as crianças possuem, a fim de que, desta forma, lhe seja assegurada uma vida digna e independente da sua condição de deficiência (KRAMER, 2003b). Por outro lado, levando em conta que as ações dos profissionais da saúde também se incluem no AEE, identificar como elas ocorrem e sob que forma de parceria é um caminho que pode abrir perspectivas para a pesquisa e para as possibilidades de arranjos e padrões de estrutura organizacional (PEREIRA; ARAUJO; BRACCIALLI, 2011; ARAUJO; ZAFANI; PEREIRA, 2012). Diante dessas considerações, este estudo se constrói a partir dos seguintes tópicos de abordagem teórica:- Aspectos relacionados ao currículo da Educação Infantil e seus propósitos.

- Aspectos relacionados à legislação que orienta a prática do AEE.

- Aspectos relacionados à parceria entre a Saúde e a Educação.

Objetivo: Diante da lacuna que se apresenta com relação ao conhecimento da estrutura de organização do AEE, este estudo tem por objetivo geral identificar sob a ótica da Coordenação da Secretaria Municipal e professores, os arranjos organizacionais que estruturam a prática do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil, do município de Bauru, SP. A atenção é dirigida para os seguintes objetivos específicos sob a ótica da Coordenação da Secretaria Municipal e professores: identificar se há parcerias entre professores do ensino regular e do AEE e como se estruturam essa prática; identificar como se estruturam as parcerias entre as escolas e as instituições do município e identificar os resultados do AEE na experiência escolar do aluno. Para isto, adotam-se procedimentos de coleta e de análise de dados que se enquadram no tipo de pesquisa qualitativa.



Método

Este presente estudo tem como questão central de investigação a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil mediante a exploração de uma realidade específica e com ênfase nas demandas curriculares e necessidades funcionais dos alunos perante características específicas da deficiência. Para isto, apresentam-se três indagações:

- Como está estruturado o AEE no município?
- Quais as possibilidades das parcerias da educação com a área da saúde?
- Há complementaridade entre as ações do AEE e as ações do professor da sala comum?

Aspectos éticos

Autorização do estudo pela Secretaria Municipal de Educação (já providenciada), aprovação do estudo no Comitê de Ética (encaminhado, aguardando aprovação) e a concordância dos participantes com a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, e demais providências atendendo à Resolução 196/96.

Ambiente de coleta de dados e participantes

Devido às diferentes funções do AEE para atender às necessidades dos alunos matriculados na Educação Infantil, foi escolhido o município de Bauru para a realização desse estudo, tendo em vista tratar-se de uma cidade populosa (aproximadamente 350.000 habitantes), com 61 escolas municipais de Educação Infantil e provida de instituições que podem apoiar as ações inclusivas (APAE-Bauru, SORRI - Bauru, APIECE, Lar Santa Luzia para Cegos).

Os sujeitos da pesquisa são: Coordenadora de Área de Educação Especial da Secretaria Municipal de Educação, professores itinerantes e professores do ensino regular.

Instrumento de coleta de dados

Foi elaborado e validado por juízes externos - alunos e professor - da Disciplina "Coleta de Dados por Meio de Entrevistas e Diálogos", ministrada pelo Prof. Dr. Eduardo José Manzini, do Programa de Pós Graduação em Educação, campus Marília, o roteiro de entrevista semiestruturada (TRIVIÑOS, 1987; MANZINI, 2003), que será realizada com a Coordenadora. Esse mesmo roteiro será realizado como Entrevista Piloto, com a Coordenadora da Secretaria Municipal de Marília, não só para adequação do roteiro (se houver necessidade), mas para experiência e familiarização em entrevistar (MANZINI, 2003).

Os roteiros de entrevista dos professores – AEE e Ensino Regular – também serão validado por dois juízes externos.



Procedimentos de coleta de dados

Foi adotado como procedimento de coleta de dados a entrevista semiestruturada. A primeira etapa será a entrevista com a Coordenadora de Bauru, que ocorrerá até o início de junho, para identificar a organização e funcionamento do AEE na Educação Infantil, com base nessa entrevista, será possível determinar o critério de inclusão do segundo sujeito de pesquisa - Professores itinerantes -, no caso será questionado à coordenação como são divididos os professores itinerantes para realização do AEE, caso tenha algum critério será possível realizar a escolha dos entrevistados de acordo com esses grupos, ou, se não houver critério, for algo aleatório a escolha desses profissionais para a realização do AEE, nesse caso escolheremos por sorteio os entrevistados. A entrevista será realizada em média com 10 a 15 professores itinerantes.

Após a realização das entrevistas com os professores itinerantes (segunda etapa), será realizado: uma análise dos professores itinerantes que disseram ter parceria com professores do ensino regular; após chegar a um número desses professores que possuem parcerias, será determinado o número de entrevistas a serem realizadas com os professores do ensino regular, para confirmar esse trabalho em conjunto (terceira etapa).

Procedimentos de análise dos dados

A análise do conteúdo (BARDIN, 2006) será conduzida sob os seguintes parâmetros: descrição das formas de organização e funcionamento do AEE; identificação dos fatores que orientam a estrutura organizacional; identificação dos resultados do AEE na perspectiva do professor e coordenadora de área da Educação Especial.

Considerações finais

A pesquisa está em andamento, o instrumento de coleta de dados já foi definido, na data do evento será possível apresentar os resultados da primeira etapa, que trata-se da organização e funcionamento do AEE sob a ótica da coordenação do município.



ENSINO-APRENDIZAGEM DE REPERTÓRIOS VERBAIS, LEITURA, REDE DE SIGNIFICAÇÕES DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA E IMPLANTE COCLEAR

Anderson Jonas das Neves³²⁷
Fernando Del Mando Lucchesi³²⁸
Ana Claudia Moreira Almeida Verdu³²⁹
Adriane Lima Mortari Moret³³⁰

RESUMO

A aprendizagem de habilidades de ouvinte e de falante para a população com deficiência auditiva usuária de implante coclear (especialmente àqueles que perderam a audição antes da aquisição da linguagem) requer o planejamento de condições de ensino particulares, a fim de que sejam adquiridos tanto o ouvir com compreensão o (ouvir simbólico) quanto uma fala com inteligibilidade (correspondência fonética com as convenções linguísticas). Neste cenário, o paradigma das relações de equivalência pode oferecer subsídios operacionais para a investigação e implementação de estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem de habilidades de ouvinte e de falante deste público. O presente trabalho teve como objetivo uma revisão de estudos conduzidos por grupo de pesquisadores do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia – Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE) sobre o ensino de repertórios receptivos e expressivos com implantados cocleares. As pesquisas foram classificadas pelo desempenho alvo de investigação que abrangeram: a validade do modelo; ensino do ouvir baseado em seleção; ensino do falar por meio do ensino ecoico, do fortalecimento da leitura e do ensino de leitura e escrita; ensino de compreensão e produção oral de sentenças. Conclui-se que estas pesquisas têm demonstrado avanços científicos na compreensão dos processos envolvidos com o ouvir e falar de implantados cocleares, fornecendo subsídios para a diminuição da desvantagem em linguagem a partir da

³²⁷ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP; Bolsista FAPESP sob processo 2012/05696-0; pesquisador no Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Saúde, UNESP, Bauru, SP; membro do Instituto de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INCT-ECCE, filosofoajn@gmail.com

³²⁸ Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, fdmlucchesi@gmail.com

³²⁹ Doutora em Educação em Educação Especial, Docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP; coordenadora no Laboratório de Aprendizagem, Desenvolvimento e Saúde, UNESP, Bauru, SP; pesquisadora do Instituto de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INCT-ECCE, anaverdu@fc.unesp.br

³³⁰ Doutora em Distúrbios da Comunicação Humana, Docente do Departamento de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios da Comunicação Humana, Faculdade de Odontologia de Bauru, USP, Bauru, SP; Centro de Pesquisas Auditivas, Hospital de Reabilitação de Anomalias Craniofaciais, HRAC/USP, Bauru, SP, dri.m@fob.usp.br



implementação de programas de ensino que podem ser implantados em larga escala.

Palavras-chave: deficiência auditiva. implante coclear. linguagem.

ABSTRACT

The learning of hearing and speaking skills among hearing-impaired cochlear implanted individuals (especially with those who lost their audition before language acquisition) requires planning of particular teaching conditions to ensure either hearing with comprehension (symbolic hearing) as intelligible speech (correspondence with the phonetic linguistic conventions). In this context, the paradigm of equivalence relations can offer operational resources for the investigation and implementation of teaching strategies that fosters the establishment of auditory and speaking skills with this public. The present paper aimed to review studies developed by a group of researchers from the “National Institute of Science and Technology - Behavior, Cognition and Teaching” (Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia - Comportamento, Cognição e Ensino, INCT-ECCE), about expressive and receptive repertoires’ teaching with cochlear implanted individuals. The studies were grouped by the investigation’s target skill that covered the model’s validity; selection-based auditory training; speak teaching through echoic training, by reading strengthening and reading and spelling teaching; teaching of sentences comprehension and oral production. In conclusion, these studies have shown scientific advances in the comprehension of processes involved in cochlear implanted hearing and speaking, providing resources to decrease language disadvantage through the implementation of teaching programs that can be applied in large scale.

Keywords: hearing loss. cochlear implant. language.



MATERIAL DIDÁTICO PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NO ENSINO DE BIOLOGIA: adaptação da molécula de DNA

Ana Laura de Souza Paulino³³¹
Cristina Yoshie Toyoda³³²

RESUMO

No processo de aprendizagem é de fundamental importância o uso de recursos e instrumentos que facilitem o referido processo. Os modelos didáticos são instrumentos que podem ser eficazes na prática docente diante da abordagem do conteúdo trabalhado que, às vezes, pode ser de difícil compreensão pelos estudantes. Uma dessas dificuldades pode estar relacionada a alguns assuntos ligados à genética no ensino de Ciências e Biologia. Sendo assim, os materiais didáticos utilizados em sala de aula podem favorecer ou não a aquisição dos conhecimentos, e para a pessoa com deficiência visual, estes materiais necessitam estar adequados ao seu referencial perceptual. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo elaborar um modelo didático da molécula de DNA adaptada para alunos com deficiência visual e avaliar o uso desse material para estes alunos, segundo a opinião de professores. Esta pesquisa teve como sujeitos: três professores universitários da área de biologia celular; três professores universitários da área de ensino de biologia; três professores universitários ou de educação especial da área de deficiência visual. Posteriormente iniciará outro trabalho para avaliar o uso deste mesmo material com os alunos com deficiência visual e alunos videntes. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista e questionário elaborados com questões semi-estruturadas que visem identificar a adequabilidade do material para sua utilização. Os professores participantes fizeram uma avaliação prévia do material, estas avaliações com os professores tiveram como objetivo analisar o material quanto à sua representação conceitual do conteúdo abordado, as características que podem auxiliar a aprendizagem na disciplina de Biologia do Ensino Médio e quanto à facilidade de manuseio, cores e formato das estruturas, bem como adequabilidade ao referencial perceptual de alunos com baixa visão e cegueira. O material didático foi construído com texturas e cores contrastantes, uma vez que, o referencial perceptual dos alunos com cegueira e baixa visão são distintos. O material após passar pelas avaliações foi considerado adaptado e com capacidade de auxiliar e favorecer a aprendizagem em um contexto inclusivo.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Material Didático. Molécula de DNA.

³³¹ analaurapaulino@yahoo.com.br

³³² cristoyoda@gmail.com

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar / Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Agência de fomento: CAPES



ABSTRACT

In the learning process is of fundamental importance the use of resources and tools that facilitate that process. The didactic models are tools that can be effective in teaching practice on content approach worked that can sometimes be difficult to understand by students. One of these difficulties may be related to some issues related to genetics in teaching Science and Biology. Thus, the learning materials used in the classroom can facilitate or not the acquisition of knowledge, and for the visually impaired person, these materials need to be appropriate to its perceptual reference. Thus, this study aims to develop a didactic model of the DNA molecule adapted for students with visual impairments and to evaluate the use of the material for these students, according to the opinion of teachers. This research had as subjects: three university professors in the area of cell biology, three university professors in the field of biology education, three university professors or special education in the area of visual impairment. Later start another job to evaluate the use of this same material with students with visual impairments and sighted students. Data collection was conducted through interviews and a questionnaire designed with semi-structured questions aimed at identifying the suitability of the material for their use. Participating teachers made a preliminary assessment of the material, these assessments with teachers aimed to analyze the material for their conceptual representation of the content addressed, the characteristics that can assist learning in the discipline of high school Biology and how much to ease of handling, color and format of the structures, as well as the suitability the perceptual reference students with low vision and blind. The didactic material was built with contrasting colors and textures, since the reference perceptual students with blindness and low vision are distinct. The material after going through the reviews was considered adapted and able to assist and encourage learning in an inclusive context.

Keywords: Visual Impairment. Didactic Material. DNA Molecule.



EXPERIÊNCIA DO PIBID: adaptação de atividades para o ensino de leitura e escrita para uma aluna com deficiência intelectual

Tatiana Cristina Passos

taticpassos@hotmail.com

Carla Renata Segatelli Fernandes

carlasegatelli@yahoo.com.br

Carla Ariela Rios Vilaronga

crios@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

Escola Estadual Professor Orlando Perez

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID

Palavras-chaves: Educação Especial, Estratégias de Ensino, Alfabetização e Letramento.

Introdução e Objetivos

O presente trabalho tem como compartilhar experiências de atividades realizadas no 2º semestre de 2012 em uma escola estadual do interior paulista, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. De acordo com o Subprojeto da Educação Especial no programa, a perspectiva é de inserir os alunos licenciandos em Educação Especial, de maneira organizada, nas atividades do professor da rede de ensino. Tanto naquelas de sala de aula, quanto nas que o professor realiza fora desse contexto, tendo em vista o seu planejamento do ano letivo, semestre, bimestre, ou ainda, diário.

As atividades tiveram início em agosto de 2012, com o intuito de acompanhar uma aluna que cursa o 7º ano do ensino fundamental e que apresenta características de deficiência intelectual. A aluna acompanhada tem 16 anos e mora no mesmo bairro onde se localiza a escola. Ela se comunica bem, consegue verbalizar as situações ocorridas sem muita dificuldade e demonstra um empenho muito grande em querer aprender. Na sala de aula, ela se relaciona com os colegas, embora não demonstre muita interação com eles. Os professores mostram-se interessados com o aprendizado da aluna, mas de acordo com suas próprias narrativas, muitas vezes não sabem como adaptar o processo educacional em uma situação de deficiência e relatam que a falta de tempo não colabora para que possam se dedicar mais.

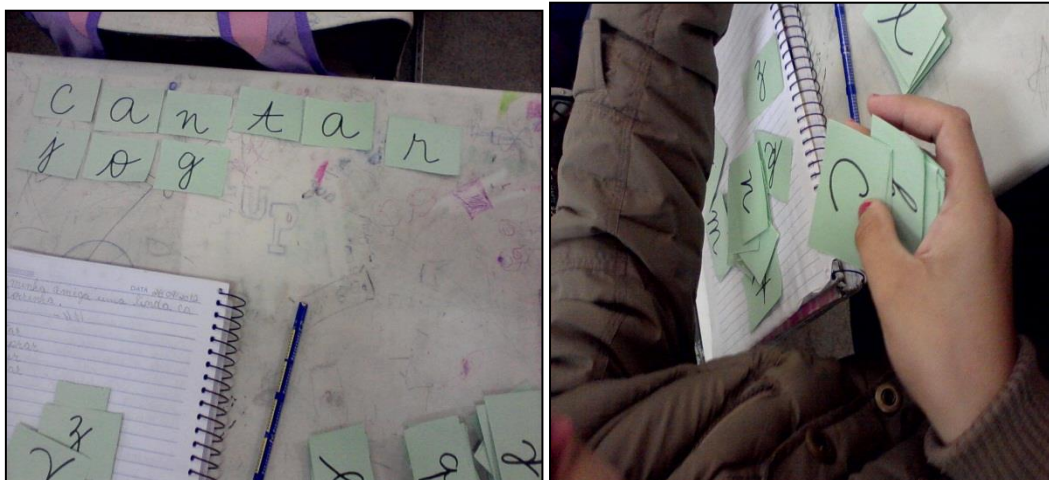
A aluna participa como ouvinte durante as aulas, copia as tarefas da lousa e dos livros como solicitado no contexto da sala. O ensino se torna algo sem significado, pois o aprendizado, que é essencial, não conseguiu internalizar. Sua principal dificuldade tem sido na área de leitura e escrita, mesmo a aluna tendo conhecimento das letras e conseguindo escrever. Porém juntar as letras para ler e escrever se torna uma tarefa bastante complexa, que exige muito treino e dedicação.

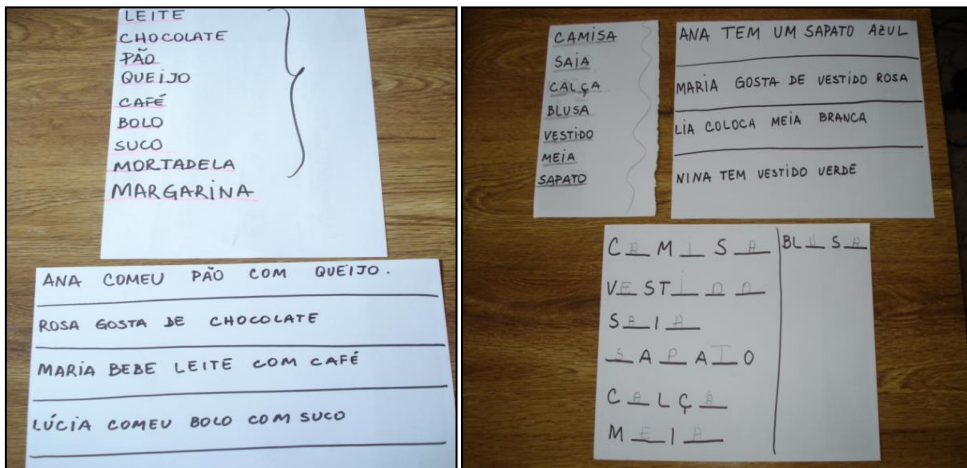
Metodologia

Os acompanhamentos ocorreram de maneira participativa, com adaptações de conteúdo e curriculares. Também foram utilizados materiais e recursos que visassem um melhor desempenho da aluna. Os materiais foram confeccionados para utilização específica da aluna. Em momentos de conversas formais e informais com outros bolsistas do PIBID, tanto da área da educação especial como de outras, foram feitas trocas de experiências que auxiliaram na execução das adaptações e atividades a serem realizadas.

Dentro dos conteúdos estudados, foi possível explorar questões relacionadas à alfabetização e letramento, com uma abordagem lúdica e diferenciada, mas que faziam parte do contexto da aluna. A confecção de um alfabeto móvel auxiliou a aluna na construção de palavras e o material utilizado a instigou na produção da leitura e da escrita. Procurou-se, na medida do possível, não trabalhar com atividades alheias aos conteúdos da série frequentada pela referida aluna, visando a adaptação das aulas e não a realização de uma aula paralela.

Em todas as disciplinas acompanhadas foi possível abordar o ensino da leitura e da escrita. Nas aulas de geografia, o uso do dicionário para encontrar o significado das palavras, foi essencial para que a aluna conseguisse formar palavras e dar sentido ao conteúdo que estava sendo estudado. Nas aulas de matemática, explorando o universo dos números, ao escrever os algarismos, a aluna pode conhecer e explorar cada vez mais as letras, que antes eram desconhecidas.





Discussão

Como base nas observações registradas no diário de campo, percebe-se que a aluna A. possui uma dificuldade acentuada na questão da escrita e da leitura. Isso se dá devido às características próprias da deficiência intelectual. De acordo com Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD)

deficiência intelectual se refere a limitações substanciais no funcionamento atual dos indivíduos sendo caracterizado por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concomitante com relativa limitação associada a duas ou mais área de condutas adaptativas, indicadas a seguir: comunicação, auto cuidado, vida no lar, habilidades sociais, desempenho na comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, habilidades acadêmicas funcionais, lazer e trabalho. A deficiência intelectual se manifesta antes dos 18 anos (LUCKASSON et al 1992 *apud* ALMEIDA, 2004).

O foco teórico das análises será baseado na linguagem escrita e falada, pois como citado na narrativa, a aluna compreende e verbaliza com facilidade, porém na hora de ler o que está escrito e escrever a palavra ditada, nota-se uma dificuldade.

De acordo com Cruz e Fontana (2004):



Para que a escrita seja dominada, essa complexidade requer a aprendizagem sistematizada e o treinamento específico de algumas habilidades e convenções, tais como: o conhecimento do conjunto de letras disponíveis para o registro dos sons da linguagem falada, suas relações com esses sons e as regras de combinação entre elas, o traçado que as constitui, sua direcionalidade e outros tantos detalhes. (CRUZ; FONTANA, 2004)

Como demonstra as autoras, a linguagem por si só é algo complexo para qualquer pessoa. Para aquelas que apresentam dificuldade ou deficiência cognitiva essa complexidade torna-se ainda mais relevante, pois existe um déficit intelectual, que muitas vezes impede que esse processo de aquisição ocorra de maneira natural.

Cagliari (1998) aponta para um “método de alfabetização que leve em conta o processo de aprendizagem”, em que o aluno consiga expor aquilo que aprende. Freire, 1991 *apud* Maciel e Lúcio (2008) afirma que “não basta saber ler ‘Eva viu a uva’, é preciso saber a posição que Eva ocupa no contexto social”.

Diante desse pressuposto, esse foi o grande desafio de trabalho com a aluna. Vagarosamente A. conseguia ler frases simples como “Eva viu a uva”, porém seus conhecimentos não permitiam saber quem era Eva, porque ela viu e o que é a uva. Cagliari (1998), enfatiza:

Ensinar não é repetir um modelo até que se aprenda o que ele quer dizer. Ensinar é compartilhar as dificuldades do aprendiz, analisá-las, entendê-las e sugerir soluções. Como, a cada momento, um indivíduo está numa situação histórica diferente da construção da sua vida e de seus conhecimentos, a cada momento o ensinar é diferente. (CAGLIARI, 1998)

A partir dessa realidade vivenciada pela aluna, foi preciso pensar em algo que fizesse com que ela reaprendesse as palavras, não apenas para que fossem lidas, mas para que fossem compreendidas. “Trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento é uma opção política”. (MACIEL; LÚCIO, 2008).

A interdisciplinaridade ajudou nesse processo. Não somente nas aulas de português, mas nas aulas de geografia e matemática essas habilidades também puderam ser exercidas. Diante das necessidades da aluna, foram trabalhadas várias formas para que a aquisição da leitura ocorresse de modo satisfatório.

A princípio não foi fixado um método a ser trabalhado, pois como afirma Soares (2004), por mais que seja difícil o processo de compreensão, não



podemos aceitar os métodos tradicionais, tanto os sintéticos como os analíticos, pois todas as vezes que falamos de método, nos reportamos ao sinônimo de “manual”, ou seja, algo pronto que vai dar certo para todos e dentro do contexto pedagógico cada um tem sua particularidade que deve ser respeitada nesse processo de aprendizagem.

Foi considerada a perspectiva de Vygotsky, que considera “o processo da escrita e de suas funções sociais como algo gradativo e que se dá pela observação da escrita e imitação do outro” (CRUZ; FONTANA, 1997). Desse modo, as duas habilidades foram treinadas, mas sempre a leitura antecedeu à forma escrita.

Mesmo não seguindo um padrão metodológico, sempre se tomou muito cuidado em não tornar a aluna uma “repetidora” daquilo que se lê ou mesmo escreve. Foi preciso pensar em estratégias que contemplassem o sentido e significado para cada descoberta de novas palavras, Lúcio e Maciel (2008), atentam para isso:

O ato de ensinar a ler e a escrever, mais do que possibilitar o simples domínio de uma tecnologia, cria condições para inserção do sujeito em práticas sociais de consumo e produção de conhecimento e em diferentes instâncias sociais e políticas. Ciente da complexidade do ato de alfabetizar e letrar, o professor é desafiado a assumir uma postura política que envolve o conhecimento e o domínio do que vai ensinar. (LÚCIO; MACIEL, 2008)

Nogueira (2003) destaca que “o desenvolvimento de novas formas de atividade mental não ocorre de maneira passiva/individual e sim de forma ativa/interativa” (p.16). Dentro desse contexto escolar, o processo de construção de conhecimento da aluna A. está sendo construído.

Considerações finais

A leitura não foi totalmente assimilada, mas aos poucos foi percebida uma melhora significativa tanto no ato de ler e escrever como de sentido e interação social. Com as adaptações realizadas, foi possível perceber que a aluna conseguiu atingir alguns objetivos propostos, a leitura começou a fazer sentido e o processo da escrita foi iniciado. Os professores também notaram um desempenho positivo, que foi constatado através de rendimentos satisfatórios em avaliações escritas.



TGD: AUTISMO E CONCEPÇÃO DE PROFESSORES DURANTE A FORMAÇÃO INICIAL.

Autora: Cassia Carolina Braz de Oliveira

E-mail: cassia.c.braz@gmail.com

Co-autora: Eliana Marques Zanata

E-mail: lizanata@fc.unesp.br

UNESP- Universidade Estadual Paulista

Faculdade de Ciências

Câmpus Bauru

Palavras-chave: Transtornos globais do desenvolvimento. Autismo. Formação inicial

1. Introdução

A inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular é atualmente uma das Políticas Públicas Educacionais que coloca os professores diante de uma realidade diferente há de alguns anos atrás. Atualmente a criança com deficiência frequenta a escola regular e tem direito a receber uma educação de qualidade, voltada para suas necessidades específicas e desenvolvimento, de acordo com a legislação educacional vigente. Entre as deficiências é crescente o número de alunos com TGD matriculados no ensino regular.

Sabe-se cada vez mais sobre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), e entre eles o Autismo, muitas crenças foram desmistificadas e buscam-se novas maneiras de investigar o espectro autista, os casos são diagnosticados cada vez mais precocemente o que permite uma melhor inserção na sociedade das pessoas que possuem transtornos globais do desenvolvimento. Aliado a isto, a Política de Educação Inclusiva, um direito por lei, torna possível e cada vez maior, o número de alunos autistas em sala de aula comum, o que requer que o professor tenha uma formação sólida sobre TGD (Transtorno Global do Desenvolvimento) e práticas adequadas, aliadas a uma política que assegure uma educação de qualidade para todos.

Essa nova realidade provoca dúvidas e questionamentos, visto que o professor encontrará, em suas salas de aula, alunos com diferentes deficiências e que necessitam de diferentes práticas. A inclusão da criança com autismo se constitui ainda um espaço em franco crescimento e construção de conhecimento, inclusive no que diz respeito a legislação. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é parte integrante do processo educacional para os alunos com deficiência que necessitarem, como consta na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.



Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE:

II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação (BRASIL, 2009).

O professor é um dos pilares do processo de inclusão, assim deve-se pensar o quanto ele está preparado e o que pode ser feito desde a formação inicial, incluindo a Educação Inclusiva como um assunto constante e uma realidade que será encontrada na prática.

Os Transtornos Globais do Desenvolvimento ainda são envoltos em dúvidas para a maioria dos professores encarados como algo novo e complexo, visto que possui suas especificidades e seu diagnóstico ainda sofre constantes mudanças.

Este professor se encontrará diante de um aluno com uma gama de comportamentos tão incomuns, tão complexos e na maioria das vezes estão imprevisíveis, que muitas das teorias e fórmulas mágicas possivelmente cairão por terra, levando-o a se colocar inúmeras vezes na condição de aprendiz para poder garantir mais tarde a posição de ensinante. (CAMARGOS, 2010, p. 138).

Assim, o objetivo geral deste trabalho é analisar concepções de professores em formação e a legislação da educação inclusiva frente ao papel do professor em serviço.

Com as respostas obtidas, buscamos atender os seguintes objetivos específicos: - Verificar quais são os conceitos apresentados pelos professores no tema, Autismo; - Relacionar os conhecimentos apresentados pelos professores em formação com a grade curricular do referido curso de formação; - Pontuar aspectos da legislação da educação inclusiva e o papel deste professor no processo.

2. Metodologia

Esta pesquisa é baseada em uma pesquisa de abordagem qualitativa no que diz respeito ao levantamento e discussão da fundamentação teórica. E,



também, segue uma abordagem quantitativa quanto a forma de coleta e apresentação dos resultados. Vale destacar que os resultados quantitativos serão apresentados em forma de gráficos e serão analisados à luz da literatura. Tendo em vista que o público alvo é formado por apenas um curso de formação inicial de professores, esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso. O instrumento utilizado para a coleta de dados foi um questionário fechado contendo dez questões de múltipla escolha que versam sobre o perfil do aluno e o seus conhecimentos sobre TGD.

Participaram 32 alunos, que cursavam o quarto ano do curso de licenciatura em Pedagogia de uma Universidade pública do interior de São Paulo, no ano de 2012. Todos os participantes foram informados dos objetivos da pesquisa e assinaram um termo de consentimento, autorizando a utilização dos dados obtidos.

3. Apresentação e Discussão dos Resultados Parciais:

De acordo com DSM-IV-TR (APA, 2002), os Transtornos Globais do Desenvolvimento são caracterizados por: perturbação do comportamento com início na primeira infância, e são critérios para o diagnóstico, inabilidades qualitativas nas áreas de interação social, comunicação e repertório de atividades e interesses (PERISSINOTO, 2003, p.17). A incidência de acordo com o DSM IV é de 2 a 5 casos para 10 mil nascimentos vivos, com uma predominância maior em meninos, na proporção de 4:1.

Quando perguntado se há no curso alguma disciplina voltada para Educação Especial e Inclusiva, 26 alunos afirmaram que a disciplina é oferecida em caráter obrigatório e optativo, ou seja há mais de uma disciplina que aborda este tema, 6 alunos afirmaram que ela é uma disciplina de caráter obrigatório. Assim pode-se afirmar que todos os participantes afirmaram ter acesso a esta disciplina na formação inicial.

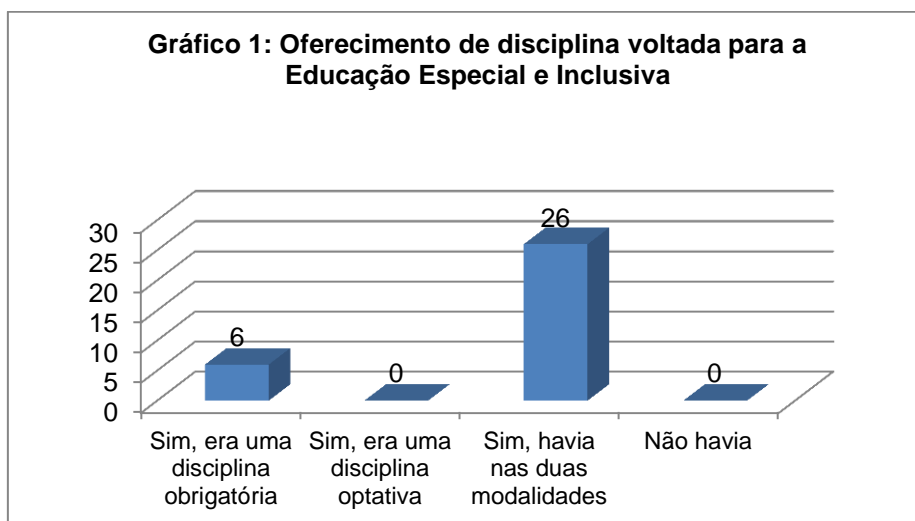




Gráfico 1 – Disciplinas que tratam sobre Educação Especial e Inclusiva no curso

Esta informação é de grande valia, quando pensamos na formação de professores de séries iniciais, pois com a política educacional inclusiva, a matrícula de alunos com deficiência é uma realidade das escolas, e muitas vezes não há preparo ou informação do professor do ensino regular sobre como atuar no processo de inclusão.

A inclusão é uma inovação que implica um esforço de modernização e de reestruturação das condições atuais da maioria de nossas escolas (especialmente as de nível básico), ao assumirem que as dificuldades de alguns alunos não são apenas deles, mas resultam em grande parte, do modo como o ensino é ministrado e de como a aprendizagem é concebida e avaliada. (MANTOAN, 2003, p.27).

O professor é um dos pilares que garantirá o sucesso desta política e, portanto este deve ter acesso ao conhecimento, e assim tornar-se capaz de responder aos novos desafios educacionais propostos.

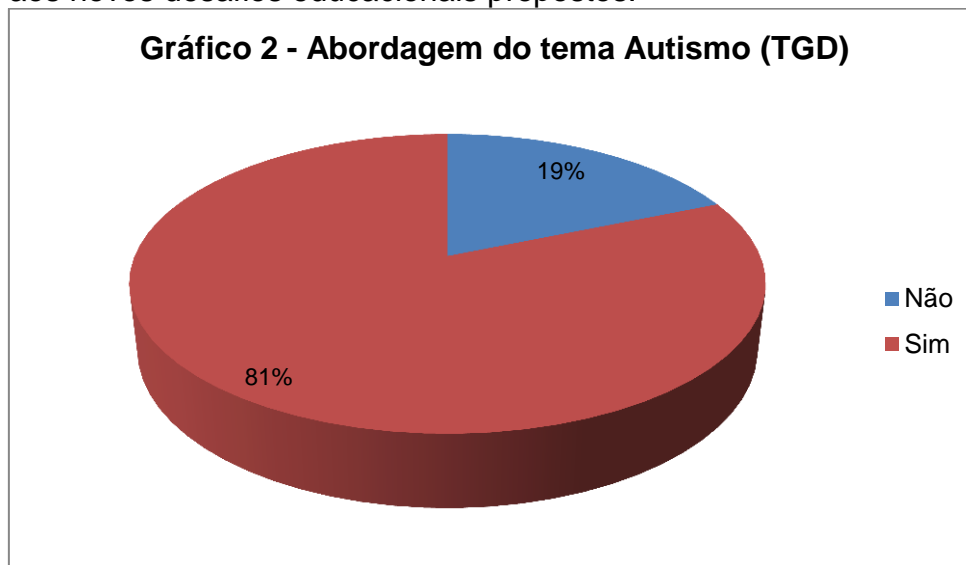


Gráfico 2 – Abordagem do tema Autismo nas disciplinas oferecidas.

Ao analisarmos o histórico e a evolução dos estudos sobre Autismo, e em geral dos transtornos globais do desenvolvimento, fica perceptível que são recentes e que ainda há muitos aspectos a serem estudados. Se até pouco tempo o autismo era classificado como uma doença mental e até psicose infantil, inclusão destas crianças não era considerada um processo comum.

Como cita Colls (1995, p. 221) “Hoje é uma verdadeira revolução o fato de que as crianças autistas tenham direito à educação e a serem educadas em escolas regulares, nas quais são consideradas alunos com necessidades educacionais especiais”.

Quando perguntado se o tema Autismo, era presente nas disciplinas ministradas no curso de formação inicial, 81% dos participantes afirmam que este assunto já foi abordado durante o curso e 19% disseram que não. Essa resposta talvez seja em decorrência das poucas vezes que o tema é trabalhado.

Com isso se faz necessário que o conhecimento sobre o transtorno seja facilitado, pois o aluno com autismo requer adaptações curriculares específicas que auxiliarão em sua aprendizagem. Nos cursos de formação inicial há pouco espaço ainda para o estudo dos aspectos da inclusão escolar e temas específicos com o autismo, aparecem na maioria das vezes de forma superficial.



Gráfico 3 – Formação inicial e preparo para atuar com aluno autista

O fato do número de diagnósticos de casos de autismo aumentar é, em grande parte, relacionado ao melhor conhecimento sobre o transtorno, e consequentemente ocorre o aumento de matrículas dessas crianças no ensino regular. Estas informações contrapõem alguns resultados obtidos nesta pesquisa, como quando perguntado se os professores em formação inicial se sentem preparados para trabalhar com um aluno que apresente TGD, visto que apenas 3% se consideram preparados e 97% dos participantes relataram que não estão preparados para receber este aluno na sala de aula.

Diante do contexto de escola inclusiva no qual o professor trabalha com a diversidade de educandos, o discurso de falta de preparo para atuar com essa realidade tem sido comum entre os professores que acreditam serem necessários métodos e técnicas de ensino diferenciados. (CARNEIRO, 2012, p. 10)



Comparando os resultados parciais, obtidos nesta pesquisa é possível observar que a Educação Inclusiva é um tema presente na formação inicial dos professores, mas este muitas vezes é apresentado de maneira superficial, visto sua complexidade e grande gama de assuntos que necessitam ser trabalhados. A legislação traz a presença do professor especialista, mas ainda sim se faz necessário a preparação do professor de ensino regular voltada para a Inclusão, visto que este aluno tem direito ao Atendimento Educacional Especializado, mas também frequentará a sala de ensino regular que também é um momento de aprendizagem importante e que requer preparo do professor.

A criança com autismo, o mais conhecido entre os transtornos, tem suas especificidades, que devem ser respeitadas no processo educacional, visto que um processo educacional de qualidade depende dessa relação, assim é importante que o professor conheça os aspectos do aluno que receberá em sala de aula, e possa quebrar os mitos enraizados por muitos anos.

Os resultados parciais revelam que o assunto TGD e a inclusão destes alunos no ensino regular, são conhecidos, porém por se tratar de uma nova realidade, muitas vezes este conhecimento chega de maneira superficial ao professor em formação inicial, o que necessita ser mais considerado enquanto se pensa na grade curricular dos cursos de formação inicial, visto que a inclusão é uma realidade e que requer uma boa formação do professor.

Ao tornar o tema cada vez mais conhecido, é possível desmistificar os TGDs e possibilitar que o professor em formação inicial tenha cada vez mais contato com temas relacionados à inclusão, visto que a prática se faz na sala de aula regular e investir na formação dos professores é de grande importância para a qualidade de todo processo de inclusão, visto que a legislação mesmo que inicialmente no papel assegure uma educação de qualidade à todos.



POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O PROFESSOR ESPECIALISTA: uma visão da legislação na prática.

Autora: Cassia Carolina Braz de Oliveira
Co-autora: Eliana Marques Zanata

RESUMO

O processo de inclusão assegura o direito de acesso ao ensino regular a pessoa com deficiência, por se tratar de um direito constitucional. Neste processo, é necessária a participação dos professores, e eles devem conhecer as Políticas Públicas e legislação que garantem suas práticas e uma educação de qualidade a todos. O objetivo desta pesquisa é analisar, sob a ótica do professor especialista, a efetividade e conhecimento das políticas públicas voltadas à educação inclusiva que estão em vigor na rede municipal de ensino da cidade de Bauru. Os instrumentos utilizados na coleta de dados foram: um roteiro de entrevista, que tinha por objetivo traçar um perfil do professor especialista, e um questionário de múltipla escolha, com questões que versavam sobre as políticas públicas e legislação referentes à educação inclusiva. O referencial teórico é pautado nas atuais políticas públicas, no histórico das anteriores legislações da educação especial e inclusiva, e em alguns autores que possuem publicações sobre esta área. Como resultado foi possível elencar que os professores especialistas possuem conhecimentos sobre a legislação e que esta, muitas vezes, se torna descontextualizada para uma realidade específica. Isto demonstra que é necessário pensar na relação das políticas estruturadas em uma macroestrutura, mas de maneira que estas políticas ainda sejam capazes de atender regiões distintas, mantendo o direito assegurado a uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Políticas públicas. Professores especialistas.

ABSTRACT

The inclusion process ensures the right to access regular education to any person who has some kind of deficiency, for it is a constitutional right. In this process, the participation of the teachers is necessary, and they must know the Public Policies and the legislation that safeguard their practices and a quality education for everyone. The objective of this research is to analyse, from the viewpoint of the specialist teacher, the effectiveness and knowledge of the currently operative public policies that focus on inclusive education in the municipal schools of the city of Bauru. The instruments that were used in the gathering of the data were: a scripted interview, used to map the profile of the specialist teacher, and a multiple-choice questionnaire, with questions about the public policies and the legislation that focus on inclusive education. The



references for this work are composed of the current public policies, the history of the previous legislations about special and inclusive education, and some authors that have publications in this area. As a result, it was possible to infer that the specialist teachers have knowledge about the legislation and that, sometimes, this legislation gets out of context when dealing with specific situations. This shows that the relation between the structured policies must be thought about in a macrostructure, but in a way that these policies still preserve their ability to deal with distinct regions and guarantee the right to access quality education.

Keywords: inclusive education, public policies, specialist teachers.



A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM MOVIMENTO: ensaio inicial do lúdico como estratégia de ensino

Andréia de Carvalho Lopes³³³

Cibele Cavaliere³³⁴

Eliane Gomes-da-Silva³³⁵

RESUMO

Este trabalho abordará um pouco sobre a pessoa com Síndrome de Down, suas características, atividades físicas e como trabalhar com a elas nas aulas de Educação Física, valorizando o lúdico como estratégia metodológica privilegiada, a partir da qual podemos selecionar as atividades que são fisicamente permitidas e adequadas para essas crianças. A metodologia privilegiada é a revisão de literatura cotejando-a com a análise de minha experiência de estagio na APAE. Assim, esta é uma pesquisa bibliográfica, na qual foi realizada leituras dos temas relacionados ao lúdico, ao brincar e, especialmente, ao tema da Síndrome de Down. Nos dias atuais fala-se muito em inclusão como possibilidade de modificar a sociedade, na qual pessoas com deficiências possam buscar seus desenvolvimentos e exercer sua cidadania. Assim, à educação Física por valorizar o movimento corporal e pela característica de seus conteúdos, tem grandes possibilidades de contribuir com essa perspectiva, através da promoção de movimentos que os leva a se expressarem-se e desenvolverem-se conforme capacidades e necessidades. Desse modo, cabe ao profissional de Educação Física estar atento a esses alunos, pois, cada vez mais eles estarão presentes em suas aulas.

Palavras-chave: Síndrome de Down, Inclusão, Lúdico e Atividade Física.

ABSTRACT

This work will discuss a little about the person with Down syndrome, their characteristic, physical activity and working with them in Physical Education classes, emphasizing the playful privileged methodological strategy, from which we can select the activities that are playful allowed and appropriate for these children. The preferred methodology is to review the literature comparing it with the analysis of my internship experience at APAE. So this is a literature, which was held readings of topics related to play, to play and especially the issue of Down syndrome. Nowadays there is much talk about inclusion as a chance to

³³³ Professora Mestre do Instituto Superior de Educação “Orígenes Lessa” (ISEOL), em Lençóis Paulista-SP

³³⁴ Profesora da APAE: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Pederneiras - SP.

³³⁵ Professora Doutora do Instituto Superior de Educação “Orígenes Lessa” (ISEOL), em Lençóis Paulista-SP



change society in which people with disabilities can pursue their development and exercise their citizenship. Thus, the physical education by enhancing the body movement and the character of its content, has great potential for contributing to this view, by promoting movements that led them to express themselves and develop themselves as capacities and needs. Thus, it is the physical educator to be aware of these students, therefore, increasingly they will be present in their classes.

Keywords: Down syndrome, Inclusion, Playful and Physical Activity.



MAPEAMENTO DO DESEMPENHO EM LEITURA E ESCRITA DE APRENDIZES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS E NÃO INCLUÍDOS NA ESCOLA REGULAR

Priscila Benitez³³⁶
Máya Laís de Carvalho Gomes³³⁷
Ricardo Martinelli Bondioli³³⁸
Camila Domeniconi³³⁹

RESUMO

Anteriormente ao movimento da educação inclusiva, a maioria dos aprendizes com deficiência intelectual encontrava-se matriculados em escolas especiais. Após o estabelecimento de diretrizes normativas na educação nacional, o número de matrícula desses aprendizes na escola regular mostrou um aumento considerável, principalmente, na década de 1990. Acredita-se que as práticas inclusivas desenvolvidas no ambiente escolar possam favorecer tanto o desenvolvimento de habilidades sociais importantes para os aprendizes envolvidos, quanto habilidades acadêmicas, em especial, habilidades de leitura e escrita que servem como pré-requisito para o acesso aos demais conteúdos acadêmicos. Desse modo, questionamentos sobre o desempenho acadêmico, em termos de leitura e escrita, do aprendiz com deficiência intelectual têm sido realizados, em relação àqueles matriculados na escola regular, bem como na escola especial. Nessa direção, o objetivo desse trabalho foi mapear as habilidades de leitura e escrita de aprendizes com deficiência intelectual matriculados na escola regular, bem como daqueles matriculados na escola especial. Participaram dez aprendizes com deficiência intelectual, sendo cinco matriculados na escola regular (Grupo 1) e cinco na escola especial (Grupo 2). Para tal, foi aplicada uma avaliação de leitura e escrita que envolvia 15 tarefas, divididas em tarefas de seleção (n=6) e de execução (n=9), com o emprego de palavras compostas com sílabas simples (do tipo consoante mais vogal). Os resultados mostraram que para as tarefas de seleção, com exceção de uma tarefa em que os grupos mostraram desempenhos médios similares, nas demais, os aprendizes do Grupo 1 mostraram maior desempenho, quando

³³⁶ Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), FAPESP, pribenitez@yahoo.com.br

³³⁷ Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CAPES, mayra.lais@hotmail.com

³³⁸ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CNPq, ricardo_bondioli@yahoo.com.br

³³⁹ Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CNPq, camila@ufscar.br



comparado aos aprendizes do Grupo 2 e para as tarefas de execução, das nove avaliadas, para seis tarefas o Grupo 1 mostrou maior desempenho médio, em relação ao Grupo 2. Mesmo que os grupos tenham sido compostos por uma amostra relativamente pequena (cada um com cinco aprendizes), os dados analisados no presente estudo mostraram que os aprendizes incluídos na rede regular apresentaram um desempenho maior, em um maior número de tarefas que envolvem a rede de habilidades de leitura e escrita, quando comparado aos demais aprendizes, o que permite inferir que a inclusão escolar desses aprendizes possa ter contribuído para um melhor desempenho nas tarefas avaliadas. Sugere-se que sejam investigados com um grupo maior de aprendizes os repertórios de leitura e escrita, bem como o emprego de palavras com outra natureza, como por exemplo, palavras que envolvem as dificuldades da língua (encontro consonantal, “s” com som de “z” e outras) e também a adição de tarefas que requeiram a compreensão de pequenos textos. Esperou-se que esse mapeamento pudesse auxiliar estudos futuros que pretendem desenvolver programas de ensino de leitura e escrita, destinado a população investigada e compreender, de modo preliminar, o desempenho acadêmico do aprendiz com deficiência intelectual incluído na rede regular de ensino, em termos de tarefas de leitura e escrita.

Palavras-chave: Aprendizes com deficiência intelectual. Escrita. Leitura.

ABSTRACT

Prior to the movement of inclusion school, the majority of learners with intellectual disabilities were registered in special schools. The number of registers of these learners in regular school increased after the establishment of regulatory guidelines on national education in 90's. It is believed that inclusive practices developed in the school environment can facilitate both the development of important social skills for learners involved, as academic skills, especially reading and writing skills which are prerequisite for access to other academic contents. Therefore, questions about academic performance of the student with intellectual disabilities in reading and writing have been done, in relation to those registered in regular schools as well as special school. In this direction, the objective of this study was to map the skills of reading and writing of learners with intellectual disabilities registered in regular schools as well as those registered in special school. Participated ten learners with intellectual disabilities, five registered in regular school (Group 1) and five in special school (Group 2). For such, It was applied an evaluation of read and write which were composed of 15 tasks divided into selection (n=6) and execution (n=9) tasks with the use of compound words with single syllables (consonant plus vowel type). The results showed that for the selection tasks the learners in Group 1 showed higher performance when compared to Group 2 learners, whit the exception of a task in which the groups showed similar average performance. For the execution tasks the Group 1 showed high average performance in six of



nine tasks evaluated compared to Group 2. Even though the groups were composed of a relatively small sample (each with five learners), the data analyzed in this study showed that learners included within the regular schools showed a higher performance in a larger number of tasks that involve reading and writing skills, as compared to other learners, which allows us to infer that the school inclusion of these learners may have contributed to a better performance in tasks evaluated. It is suggested that they are investigated with a larger group of learners the repertoires of reading and writing, as well as employment of words with different nature, for example, words that involve language difficulties (consonant "s" that sounds like "z" and others) and also the addition of tasks that require comprehension of small texts. It was hoped that this mapping could aid future studies that intend to develop programs for teaching reading and writing, for the population studied and understand, in a preliminary way, the academic performance of the student with intellectual disabilities included in the regular schools, in terms of reading and writing tasks.

Keywords: Learners with intellectual disabilities. Reading. Writing.



COMPREENSÃO DO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DOS PAIS E DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELOS APRENDIZES INCLUÍDOS

Priscila Benitez³⁴⁰
Ricardo Martinelli Bondioli³⁴¹
Máya Laís de Carvalho Gomes³⁴²
Rafael Santos Santos³⁴³
Camila Domeniconi³⁴⁴

RESUMO

O envolvimento dos pais durante a realização de atividades escolares dos seus filhos tem sido positivamente associado ao bom desempenho acadêmico do aprendiz. Para que esse envolvimento seja promissor do sucesso acadêmico, os pais podem realizar atividades de casa com os seus filhos, organizar a rotina e o tempo dedicado o estudo. Criar condições para ensinar aos pais o manejo destas condições, pode ser considerado como um recurso relevante de apoio às situações de fracasso escolar, em especial, nos anos iniciais que envolvem o processo de alfabetização. Investigações que partem dessa premissa têm sido desenvolvidas, principalmente, com aprendizes com deficiência intelectual e autismo, incluídos na rede regular de ensino, por apresentarem baixos desempenhos em atividades de leitura. Apesar dos dados consistentes sobre a importância do envolvimento dos pais com a educação escolar dos seus filhos, muito se tem questionado sobre como tem ocorrido a interação entre família e escola, quando se trata do processo de inclusão escolar e como os pais de aprendizes com deficiência intelectual e autismo concebem este processo, ademais outras questões que surgem nesse escopo referem-se às atividades pedagógicas que estes aprendizes tem desenvolvido enquanto estão no ambiente escolar. Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo identificar as experiências vivenciadas pelos pais de aprendizes com deficiência intelectual, matriculados na escola regular e caracterizar as atividades realizadas por estes aprendizes nesta instituição, a partir da

³⁴⁰Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), FAPESP, pribenitez@yahoo.com.br

³⁴¹Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CNPq, ricardo_bondioli@yahoo.com.br

³⁴²Universidade Federal de São Carlos, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CAPES, mayra.lais@hotmail.com

³⁴³Prefeitura Municipal de Educação de São Carlos

³⁴⁴Universidade Federal de São Carlos, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino (INCT-ECCE), CNPq, camila@ufscar.br



observação sistemática. Tratou-se de um estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa de análise dos dados. Participaram deste estudo seis aprendizes, com suas respectivas mães. Primeiramente foram realizadas as seis entrevistas, uma com cada mãe em suas residências e na sequência foram conduzidas as quatro sessões de observação sistematizada na escola regular em que cada aprendiz estava matriculado. Os resultados das entrevistas foram descritos em eixos temáticos sobre um breve histórico da trajetória escolar de cada aprendiz, as concepções dos pais sobre a inclusão escolar, a adesão dos pais ao atendimento educacional especializado (AEE) e a participação dos seus filhos na sala de recursos. E com os dados da observação foi conduzida uma análise das atividades realizadas por cada aprendiz na escola regular. Sugere-se que sejam realizados estudos futuros com um número maior de participantes, além de investigar a rotina de atividades dos aprendizes incluídos em escolas que contem com a sala de recursos multifuncional. Desse modo, os dados da observação das atividades desempenhadas pelos aprendizes em conjunto com os dados da entrevista aplicada com os pais, permitiram compreender sob um panorama maior, como tem ocorrido o processo de inclusão escolar destes aprendizes.

Palavras-chave: Aprendizes com deficiência intelectual. Inclusão escolar. Relação família-escola.

ABSTRACT

Parental involvement during the execution of school activities of their children has been positively associated with good academic performance of the learner. For this involvement holds such promise of the academic success, parents can take homework with their children, organize routine and the time dedicated to study with the children. Create conditions to teach parents the management of these conditions, can be considered as a relevant resource to support school failure situations, especially in the early years involving the literacy process. Investigations that starting from this premise have been developed mainly with learners with intellectual disabilities and autism, included in the regular school system, because they have low performance in reading activities. Despite the consistent data about the importance of parental involvement with the school education of your children, it has been asked how the interaction between family and school, when it concerns the school inclusion and how the parents of learners with intellectual disability and autism conceive this process, moreover other issues that arise in this scope refers to educational activities that these learners have developed while in the school environment. In this sense, this study aimed to identify the experienced lived by parents of learners with intellectual disabilities registered in regular school and to characterize the activities made by these learners in this institution through systematic observation. It was a multiple case study with a qualitative approach of data analysis. The study included six learners with their mothers. First of all, the six



interviews were held, one with each parent in their homes, and after four systematic observation sessions were conducted in the regular school where each student was registered. The results of the interviews were described in thematic axes about a brief history of the school trajectory of each learner, the conceptions of parents on school inclusion, parental adherence to specialized educational services (ESA) and the participation of their children in the resource room. And using the observation data was conducted an analysis of the activities made by each student in a regular school. It is suggested that future studies be conducted with a larger number of participants, and to investigate the routine activities in schools which contains included learners with the multifunctional features room. Therefore, the data from observation of the activities made by the students in combination with data from interviews applied with parents, it allowed understanding in a bigger picture how has been the school inclusion of these learners.

Keywords: Learners with intellectual disabilities. School inclusion. Relationship family-school.



A DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA NO CONTEXTO DA ESCOLA COMUM: os limites e as possibilidades da inclusão

Patrícia Tanganella Lara³⁴⁵
Anna Augusta Sampaio de Oliveira³⁴⁶

RESUMO

A partir dos debates sobre a inclusão educacional das pessoas com deficiência múltipla, diante dos vários documentos internacionais, leis e diretrizes nacionais sobre a educação inclusiva no Brasil, o trabalho prioriza o estudo sobre os limites da escola de ensino regular e a atuação no cotidiano escolar com a deficiência múltipla. O objetivo foi o de analisar a importância da necessidade de profissionais qualificados para facilitar e atender a criança com deficiência múltipla de forma adequada, com qualidade e respondendo às suas necessidades educacionais especiais para o seu acesso e a sua permanência na escola. A investigação se realizou por meio de um estudo de caso e de entrevistas com os envolvidos no processo de inclusão desse aluno numa escola pública regular de educação infantil do município de São Paulo. O desconhecimento e o conseqüente medo das pessoas é um obstáculo nas situações em que os alunos com deficiência múltipla passam ao convívio com os demais alunos. Os resultados indicaram que a escola não está preparada para enfrentar os desafios propostos nas políticas nacionais de acesso e permanência de todos na escola, com um ensino de qualidade.

Palavras-chave: deficiência múltipla, educação infantil, inclusão escolar.

³⁴⁵ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP/ Marília. (patriciatanganelli@gmail.com)

³⁴⁶ Professora Assistente Doutora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências do Campus de Marília da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP/ Marília.



POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO: análise documental e perspectiva docente

Patrícia Tanganelli Lara
Anna Augusta Sampaio de Oliveira

Introdução e Objetivos

Com a perspectiva da Educação Inclusiva, as questões relacionadas à formação do professor em Educação Especial estão dispostas nas políticas nacionais e tem sido apresentada de diferentes formas, conforme as disposições dos estados e municípios para o atendimento à demanda de alunos com deficiência.

A trajetória de formação dos professores estava configurada em uma formação inicial, contudo a Resolução CNE nº 01/2006 (BRASIL, 2006b) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (DCNs) extinguiu em seu artigo 10, as habilitações criadas pelo Parecer CFE nº 252/69³⁴⁷, normatizando a formação em Educação Especial através de cursos de especialização Lato Sensu.

De acordo com Oliveira (2004), algumas impropriedades vêm sendo cometidas na forma de compreender e interpretar como se daria a formação do professor de Educação Especial. A autora saliente que,

Falar de uma educação inclusiva que pressupõe, entre outras coisas, a inserção de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular, é falar de uma pedagogia de suporte para que as diferenças não sejam meros pretextos para a não-aprendizagem. Assim, formar professores competentes e qualificados pode ser o alicerce para que se garanta o desenvolvimento das potencialidades máximas de TODOS os alunos, entre eles, os com deficiência (OLIVEIRA, 2004, p.240).

³⁴⁷ O Parecer CFE nº 252/1969 dispunha sobre a organização e funcionamento do Curso de Pedagogia e assegurava a possibilidade de obtenção do título de Especialista, mediante complementação de estudos. O Parecer 252/1969 instituiu no curso, a ideia de polivalência, a parte comum necessária a todo e qualquer profissional da área e outra parte diversificada em função de habilitações específicas.



Contudo, política de formação de professores em Educação Especial não é garantida na formação inicial, alicerçada nos princípios da educação inclusiva, assim a inserção de disciplinas ou componentes curriculares nos cursos de Pedagogia, não garantem discussões político-educacionais e *estudos aprofundados sobre o significado da deficiência em contextos comuns do ensino regular*, não assegurando a *competência técnica necessária para que o professor possa tratar adequadamente as diferenças nos contornos pedagógicos* (OLIVEIRA, 2009, p. 264).

Na mesma direção de análise, Freitas (2006) descreve claramente a posição dos professores frente à educação das pessoas com necessidades educacionais, que devem rever a sua própria formação, os seus referenciais teórico-metodológicos, os incentivando face ao enfrentamento da diversidade social e das diferenças de seus alunos, a buscar uma formação continuada e, acima de tudo, uma transformação da cultura pedagógica.

Para a obtenção do ideário da Educação Inclusiva é necessária a formação docente inspirada em princípios da educação para a diversidade, voltando o olhar ao outro, e no respeito às suas diferenças em sala de aula, para que os alunos com necessidades educacionais especiais obtenham bons desempenhos escolares e prazer no ato de aprender. A autora conclui que para incluir todas as pessoas numa realidade dos mesmos direitos, a sociedade deve ser modificada, a partir do entendimento de que, ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros.

A partir desse contexto a tese espera responder a seguinte questão: Como está ocorrendo a formação dos professores no Município de São Paulo para o atendimento à demanda de alunos com deficiência intelectual?

O objetivo geral da pesquisa é analisar a política de formação dos professores em educação especial do Município de São Paulo.

Os objetivos específicos são: verificar a percepção dos professores de educação especial, das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão na área da Deficiência Intelectual, do município de São Paulo, sobre sua formação para a prática docente; analisar os Componentes Curriculares propostos pelas Instituições de Ensino Superior para o curso de Formação de Professores oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa são a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e a realização de entrevista semi-estruturada com os sujeitos que participaram do processo de formação no Curso de pós-graduação Lato Sensu ministrado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília - Unesp/ Marília.

A metodologia de pesquisa que será adotada caracterizar-se-á por um estudo qualitativo e quantitativo envolvendo uma análise documental, a partir de um levantamento geral de todos os professores de educação especial das Salas de Apoio e Acompanhamento à Inclusão, extraíndo um mapeamento da



sua formação. Assim, num primeiro momento será realizada uma análise do mapa de formação de professores na área de DI através da política de formação da SME, após 2005.

Também servirá como base documental de análise a proposta curricular do Curso de pós-graduação Lato Sensu Formação dos Professores em Educação Especial na Área da Intelectual, ministrado pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", campus Marília - Unesp/ Marília. Instituição de Ensino Superior selecionada através de concorrência pública e que vem ministrando o curso de especialização nessa área.

Discussão

A importância da Educação Especial no Brasil fez surgir a Resolução do CNE/ CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, fixando as diretrizes curriculares para a formação de professores da educação básica em nível superior.

Conforme os dados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC/INEP), em 2006, 54.625 professores foram formados na Educação Especial, sendo 343 com Ensino Fundamental, 13.183 com Ensino Médio e 41.099 com Ensino Superior, sendo que 23.887 professores tiveram curso de no mínimo 40 h, para atenderem alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Ensino Fundamental, 5.312 na Pré-Escola, 1.391 na Creche, 613 na Educação de Jovens e Adultos, 4.723 no Ensino Médio e somente 613 professores na Educação Profissional. A formação de professores para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais requer profissionais realmente especializados para um atendimento de qualidade, os cursos de 40 h. não conseguem formar educadores na dimensão dos estudos necessários para esse real atendimento.

O Atendimento Educacional Especializado regulamentado pelo Decreto nº 6571 de 17/09/2008, dispõe que,

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base de sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, os centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos da educação especial. Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras



áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (BRASIL, 2008, p.17 & 18).

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP/MEC) em parceria com a Secretaria de Educação à Distância têm oferecido o Curso de Formação Continuada à Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Esta formação continuada está presente nas propostas educacionais como forma de assegurar o atendimento e o apoio aos alunos incluídos nas escolas regulares, contudo alicerçado em uma formação com redução de custos. Conforme Freitas (2007),

Este modelo, desenvolvido à distância através de mídias interativas e novas tecnologias da informação e comunicação, se organiza em projetos de cursos que partem do trabalho dos professores, exclusivamente em sua dimensão prática, reduzindo as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino, e não se sustenta quando confrontado com as condições de produção da vida material e da organização da escola e da educação, que demandam outras habilidades, capacidades e competências de seus educadores. (FREITAS, 2007, p.4)

Percebe-se uma fragilidade da formação nacional em formar professores à distância. A autora aponta os riscos existentes nas propostas formativas com estas caracterizações. Conforme Freitas (2007), as ações do MEC têm se pautado pela continuidade de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício a distância, em cooperação com os sistemas de ensino.

Diferente da perspectiva nacional focado nos cursos de Atendimento Educacional Especializado, como modelo previsto pelo Ministério da Educação, através de cursos à distância, formando professores para atuarem nas salas multifuncionais, nas diferentes deficiências, a Prefeitura Municipal de São Paulo traça uma política de formação diferencial de professores. Nesta perspectiva, o professor é formado para atuar na área específica da deficiência intelectual, auditiva, visual e física.

O Decreto Municipal nº 45.415/2004 estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino e é complementada através da Portaria Municipal nº 5.718, regulamentando os serviços de educação especial do município de São Paulo, os prestados pelo Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI), constituídos pelo



Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI) e Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (SAAI).

Conforme o artigo 6º parágrafo único do Decreto municipal nº 45.415/2004 o serviço de Educação Especial será desempenhado por profissionais integrante da carreira do magistério, com comprovada especialização ou habilitação em Educação Especial.

Após a publicação deste Decreto e das Portarias seguintes, a Secretaria Municipal de Educação, através da autorização do Secretário de Educação, abre concorrência pública para a oferta de cursos Lato Sensu para a formação dos professores em exercício.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo comunicou através de Diário Oficial a abertura de curso de pós-graduação Lato Sensu: “Formação dos Professores em Educação Especial nas Áreas das Deficiências Auditiva, Física, Mental e Visual”, a ser ministrado pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus Marília - Unesp/ Marília, considerando o Decreto nº 45.652 de 23 de dezembro de 2004, em consonância com a Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Os cursos estão sendo oferecidos desde 2006 para a formação dos professores para o atendimento e apoio aos alunos com deficiência incluídos nas salas de aula regular.

Os docentes formados estão atuando como PAAI, realizando o serviço itinerante através de apoio e acompanhamento pedagógico, em visitas periódicas às Unidades de Ensino, trabalhando junto aos alunos com necessidades educacionais especiais, professores, equipe técnica, quadro de apoio e família, e na SAAI – Salas de apoio e acompanhamento à inclusão, instalada junto às Unidades de Educação, que oferecem apoio pedagógico especializado complementar ou suplementar.

Conforme os dados do Portal da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo , atualmente existem 343 SAAs estabelecidas nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo que cerca de 80%, são salas para o atendimento de alunos com deficiência intelectual.

Considerações Finais

A formação em educação especial, dos professores destas salas de apoio e acompanhamento à educação - SAAI, na área da deficiência intelectual, está presente nas políticas públicas inclusivas proposta pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura Municipal de São Paulo, na sua maioria, realizado através do curso de formação, ora mencionado. Assim é necessário compreender a perspectiva deste professor, para atuar diretamente com os alunos com deficiência intelectual, procurando compreender a contribuição das disciplinas do componente curricular deste curso, com os objetivos da proposta implementada pela Secretaria Municipal de Educação.

O resultado desta proposta contribuirá para a discussão dos cursos de formação em Educação Especial, com parâmetro diverso do proposto pela



Secretaria de Educação Especial da SEESP/MEC que apresenta como perspectiva nacional os cursos de Atendimento Educacional Especializado, como modelo previsto pelo Ministério da Educação, através de cursos à distância, formando professores para atuarem nas salas multifuncionais, nas diferentes deficiências.



ATITUDES SOCIAIS DE PROFESSORES DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) EM RELAÇÃO À INCLUSÃO EM FORTALEZA-CE³⁴⁸

Antonia Kátia Soares Maciel
Ana Karina Morais de Lira

RESUMO

Este artigo apresenta um estudo sobre as atitudes sociais de professores recém-lotados em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em relação à inclusão. A pesquisa foi realizada em dois momentos; no início e na conclusão do curso de Tecnologias Assistivas (TA) ministrado a professores, sujeitos da pesquisa, no município de Fortaleza-CE. Para tanto, utilizamos a Escala Lickert de Atitudes Sociais em relação à Inclusão (ELASI) na forma A e B (OMOTE, 2005), que mensura as atitudes sociais frente à inclusão, nos dois momentos do estudo. Participaram da pesquisa 16 professores de escolas de Secretarias Executivas Regionais (SER) diferentes, a fim de verificar e analisar as atitudes sociais desses sujeitos. As atitudes sociais em relação à inclusão podem ser favoráveis ou não a inclusão de alunos com deficiência na escola regular (OMOTE, 2005). As mudanças de atitudes sociais podem acontecer mediante intervenções quando na formação continuada dos sujeitos envolvidos no processo de inclusão. Neste caso, os professores, sujeitos da pesquisa, cursaram TA, um curso de formação em Educação Especial para atuarem junto a alunos com deficiência na perspectiva de incluí-los. Entre os dados coletados, tanto a ELASI A quanto a B demonstram atitudes sociais favoráveis frente à inclusão, sendo destaque a ELASI B que demonstrou índices maiores que a ELASI A, o que nos revela quebras de barreiras atitudinais por estes professores no processo de formação continuada com o curso de TA, podendo tornar-se multiplicadores de uma cultura inclusiva nas escolas em que atuam.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão. Atitudes Sociais.

ABSTRACT

This paper presents a study on the social attitudes of teachers newly crowded halls Care Educational Specialist (ESA) regarding inclusion. The research was conducted in two stages: at the beginning and at the conclusion of the course of Assistive Technologies (AT) given to teachers, research subjects, in Fortaleza, CE. We used the Lickert Scale of Social Attitudes regarding inclusion (ELASI)

³⁴⁸ Pesquisa realizada em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e professores recém-lotados em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) do município de Fortaleza-CE em formação no curso de Tecnologias Assistivas.



as A and B (OMOTE, 2005), which measures the social attitudes to inclusion in both stages of the study. Participants were 16 teachers from schools in Regional Executive Secretariats (SER) different, in order to verify and analyze the social attitudes of these subjects. Social attitudes regarding inclusion can be favorable or not the inclusion of students with disabilities in regular schools (OMOTE, 2005). Changes in social attitudes through interventions can happen when the continuing education of those involved in the inclusion process. In this case, teachers, research subjects, TA attended a training course in Special Education to work with students with disabilities with a view to include them. Among the data collected at both the A and B ELASI demonstrate social attitudes favorable toward inclusion, the highlight being ELASI B which demonstrated that higher rates ELASI A, which reveals breaks attitudinal barriers by these teachers in the process of continuing education with the course TA, may become multipliers of an inclusive culture in schools where they work.

Keywords: Special Education. Inclusion. Social Attitudes.



ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA BIOECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Adriane Gallo Alcantara da Silva³⁴⁹
Cláudia Cristina Fukuda³⁵⁰

RESUMO

Este artigo buscou articular o processo de inclusão do aluno com altas habilidades/superdotação, como tem sido vivenciado no contexto escolar de uma escola pública de Brasília à literatura científica, à legislação vigente na área e a bioecologia do desenvolvimento humano. Especial atenção foi dada aos aspectos relacionados ao aluno talentoso no contexto escolar, bem como a importância do atendimento educacional especializado e o diálogo estabelecido entre os atores escolares e a família do aluno. Esse estudo caracteriza-se em um artigo teórico, articulado com a experiência profissional das pesquisadoras e o relato de vivência de 02 alunos com altas habilidades, suas famílias e professores, por meio do diálogo informal. Evidencia-se neste trabalho, com base no modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1996), a importância da interação entre a escola e a família, e, sua contribuição para o desenvolvimento do estudante com altas habilidades/superdotação, uma vez que proporciona um ambiente coerente, de apoio e de esclarecimentos à mútuos, facilitando assim, o aumento da eficácia das ações escolares de inclusão e atendimento das necessidades de tais estudantes.

Palavras-chaves: Educação inclusiva. Altas habilidades. Superdotação.

ABSTRACT

This article sought to articulate the process of inclusion of the student with high abilities/skills as it has been experienced in a public school context in Brasilia in regards to the scientific literature, to the prevailing legislation in the field of bioecology of human development. Special attention was given to the aspects related to the talented student in the school context, as well as the importance of specialized educational care and dialogue established amongst school actors and the student's family. This study is characterized as a theoretical article, which articulates the experience of professional researchers with the report from two high skill students, as well as their families and teachers, through the informal an dialogue. Based on the bioecological model of Bronfenbrenner

³⁴⁹ Universidade Católica de Brasília. Programa Stricto Sensu de Mestrado em Psicologia.
adrianecmb@hotmail.com

³⁵⁰ Universidade Católica de Brasília. Programa Stricto Sensu de Mestrado em Psicologia.
fukuda@ucb.br



(1996), it became evident the importance of the interaction between the school and the family, and its contribution to the development of the student with high skills/abilities, since it provides a coherent, supportive environment, thus improving the accuracy of the school inclusion and the assistance to meet the needs of such students.

Keywords: Inclusive education. High abilities. Skills.



RELATO DE EXPERIÊNCIA: prática docente em uma sala de educação especial

Izabella Godiano Siqueira

izabella.godiano@yahoo.com.br

Antonio Francisco Marques (UNESP/BAURU)

amarques@fc.unesp.br

Palavras-chave: Educação especial. Escola de educação especial. Prática docente.

Introdução e Objetivos

O relato de experiência em foco visa relatar e refletir sobre a vivência de sala de aula de uma professora que exerce sua prática docente em uma instituição de Educação Especial.

Durante muito tempo, pessoas que não fossem educadores mostravam ter pouco interesse pelos processos educacionais, incluindo os resultados também. Hoje, as questões educacionais passam fazer parte do cotidiano das sociedades contemporâneas. Porém, as representações sociais e próprios currículos têm sido marcados pela racionalidade técnica. Estamos falando de um sistema educacional e social para formação humana de pessoas que constituem em coletivos marcados pela diversidade.

A cidadania implica uma consciência de pertença a uma comunidade. Ela se estende a todos os indivíduos da sociedade, sem discriminação de gênero, raça, credo religioso etc. Isso nos leva a reconhecer a verdadeira significação da cidadania: não se trata de considerá-la como uma questão geográfica, como à vezes se pretende. Nascer num país não significa ser cidadão deste país. A cidadania se caracteriza pelo acesso aos bens aí produzidos, pela possibilidade de livremente participar da configuração que cotidianamente se dá a este país, pelo reconhecimento do direito de dizer sua voz e ser ouvido pelos outros. Logo, ela só tem condições de efetivar num espaço de democracia (RIOS, 2004, p.126).

As instituições educacionais produziram trajetória de práticas excludentes, pois exerciam a prática educacional apenas para um determinado grupo privilegiado e não de todos. As práticas educacionais excludentes se referem, sobretudo, às pessoas com deficiências.

Nas primeiras décadas da metade do século XX a visão que se tinha era a de que



As pessoas eram deficientes por causas orgânicas, que se produziam no início do desenvolvimento e cuja modificação posterior era difícil. [...] o transtorno era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção educativa e mudança. Sob tal perspectiva pulsava uma concepção determinista do desenvolvimento, sobre a qual se baseava qualquer tipo de aprendizagem (MARCHESI, 2004, p. 15 e 16).

Entre as várias consequências dessa visão está a colocação da necessidade de escolas especiais para esses alunos. “[...] Normalmente, essas escolas têm um tipo de ensino diferente daquele das escolas regulares, como também professores especializados e recursos mais específicos” (MARCHESI, 2004, p. 17). Há uma expansão constante dessas escolas pelas décadas de 1940 e 1950. No Brasil esse processo ainda vai estar presente nas últimas décadas do século.

A partir das décadas de 1960 e 1970 há uma mudança bastante radical com relação à educação especial, com posicionamento mais forte em prol da integração desses alunos na escola normal.

Vai ser no Reino Unido que se põem em prática uma nova perspectiva nos esquemas da educação especial em 1994, resultante do informe Warnock, com propostas que serão aplicadas no sistema educacional do país e depois se estendendo para outros países. O estudo mostrava que apenas 2% das crianças apresentavam deficiências permanentes e que outras 18% eram crianças com necessidades educativas especiais. Essas crianças de um modo ou outro já estavam nas escolas regulares. Inclusive, o documento citado, se colocava bastante restritivo quanto à integração. Ele “[...] estabeleceu três condições específicas: a capacidade de escola integradora para responder as necessidades especiais dos alunos; a compatibilidade dessa decisão com a educação efetiva dos colegas com os quais será educado e a utilização efetiva de recursos de forma efetiva e eficiente pelos gestores educação” (MARCHESI, 2004, p. 23).

Mittler (2003) procura estabelecer diferença entre integração e inclusão. O primeiro conceito está relacionado com a preparação da pessoa portadora de deficiência na escola regular. A escola inclusiva tem a dimensão de garantir a todos o acesso aos bens culturais veiculados pela escola, seja, o aluno com deficiência ou apenas com dificuldades de aprendizagem.

O objetivo do trabalho é abordar práticas e métodos pedagógicos em uma sala de Educação Especial em uma Instituição para a mesma, em que o grupo que compõem os alunos da sala, é debilitado a níveis incompatíveis para ser realizado processo de inclusão em uma escola comum, pois são carentes pela sua deficiência, não apenas do apoio pedagógico, mas sim da área da saúde e acompanhamento diário do setor de técnicos como enfermagem, fonoaudióloga, psicóloga, terapeuta ocupacional, fisioterapeuta e pedagoga.

Metodologia

Neste trabalho, o relato da professora centra em mostrar o funcionamento da sua prática educativa docente, em que, ao assumir o papel de professora em uma sala de educação especial pôde perceber que não é assumir apenas compromisso com o educando e sua família, mas sim com a Instituição e com os seus métodos educacionais, isto é, depara-se com algo ali imposto e que o professor busca através do seu conhecimento inovar e praticar algo significativo para seus alunos. Como diz MANTOAN (2003, p.81):

Inovar não tem necessariamente o sentido do inusitado. As grandes inovações estão, muitas vezes na concretização do óbvio, do simples, do que é possível fazer, mas que precisa ser desvelado, para que possa ser compreendido por todos e aceito sem outras resistências, senão aquelas que dão brilho e vigor ao debate das novidades.

É necessário parceria e participação de todos os envolvidos da Instituição de Educação especial para que se ocorra um trabalho de qualidade. Criando na instituição educativa uma cultura democrática.

A Instituição de Educação Especial que exerce sua prática pedagógica se encontra na cidade de Bauru. A instituição é dividida em sistemas diferentes, por idade, níveis educacionais e possibilidades que o aluno pode alcançar. A professora exerce sua prática docente em uma sala de quarto ano do Ensino Fundamental, voltado para o atendimento de alunos, em sua maioria, maiores de 20 anos e que precisam de muitos recursos para continuar no ciclo educacional. A sala é composta por seis alunos e com diversidades de dificuldades e necessidades especiais.

A instituição na qual a docente exerce sua prática educativa tem como objetivo geral propiciar ao usuário com necessidades especiais condições de vivenciar situações e experiências de bem estar físico, emocional e ocupacional, garantindo assim qualidade de vida. E os objetivos específicos são: aquisição de habilidades básicas através de atividades de vida diárias e práticas, capacitação de fazer escolhas, aquisição de habilidades sociais, desfrutar de atividades de lazer e ocupação, promover condições de saúde, independência do usuário, melhora na comunicação, orientação familiar, acesso a cidadania e parcerias com a comunidade.

Para exercer seu trabalho como professora foi exigido que se fizesse um planejamento anual contendo objetivos, conteúdos, estratégias, recursos utilizados e avaliação do aluno. Para realizar o proposto no planejamento a professora utiliza um recurso chamado semanário, na qual se refere a um caderno composto de atividades diárias elaboradas semanalmente. Estas atividades são elaboradas de acordo com a grade curricular do ensino fundamental exigida, com a carga horária total semanal de 20 horas/aulas, sendo distribuídas as disciplinas em cinco horas de Português, quatro horas de



Matemática, quatro horas de Ciências, duas horas de Arte, uma hora de História, uma hora de Geografia, uma hora de Informática, uma hora de Ensino Religioso e uma hora de Educação Física.

A Instituição de Educação Especial trabalha através do currículo funcional natural, que visa à complementação e o enriquecimento no processo de alfabetização de deficientes intelectuais, na qual o objetivo é tornar os alunos mais independentes, autônomos, produtivos e adaptados ao ambiente.

A professora se depara com uma sala de aula com um público de alunos com deficiências diversificadas, desde a deficiência intelectual de grau leve a mais grave, a dificuldades de coordenação motora grave e deficiência auditiva, encontrando assim dificuldades para realizar trabalhos com um mesmo objetivo e metodologia.

Para sanar sua dificuldade a professora utiliza de um Plano de Ensino Individual para elencar metas para os alunos e verificar se necessita de recursos adicionais, para que assim possa elaborar suas atividades dentro do contexto funcional exigido pela Instituição. Durante a prática pedagógica, a docente considera as especificidades de cada aluno. Para elaborar suas propostas de práticas pedagógicas utiliza um método que ocorre através de três perguntas: Quem aprende? Como aprende? Por que aprende? Através disto é realizado o Plano de Ensino Individual de cada aluno da sala, podendo assim trabalhar de forma construtiva com os alunos.

No exercício da prática das atividades propostas a professora busca trabalhar um mesmo contexto ou tema com seus alunos, mas o trabalho acaba por ser individual, pois em um mesmo conteúdo abordado, podem ter significados e metas diferentes para cada aluno, conforme suas necessidades de aprendizagem e recursos que o aluno precisa.

A professora busca trabalhar com seus alunos estimulando-os e os motivando para que depois possa intervir, através de um método abordado em três etapas com uma reflexão voltada para o pensamento da prática “com eles, eles e para eles”.

As atividades aplicadas são elaboradas a partir das disciplinas exigidas.

Língua Portuguesa: busca estimular e motivar seus alunos para alcançar neles a comunicação, seja ela através da oralidade ou gestual. Realiza atividades de expressão corporal com músicas e busca interagir com os alunos através do tato e verbalmente buscando a integração do grupo.

Matemática: realiza trabalhos com objetivos de raciocínio lógico, estimulando-os a autonomia e iniciativas.

Ciências: realiza atividades de vida diária e prática, com ênfase na higiene pessoal, buscando proporcionar momentos que em muitas vezes o aluno não possui em seu ambiente familiar, como a higiene das unhas ou higiene bucal.

História: busca trabalhar o tema família, interagir a família no ambiente escolar, proporcionando através das datas comemorativas momentos de atividades de lazer proporcionados pelos alunos para os familiares.

Geografia: busca motivar e estimular o aluno no reconhecimento do espaço, que muitas vezes está defasado pela gravidade de sua deficiência, utilizando



de recursos com imagens, fotos e comunicação de interação entre professor e aluno.

Arte: esta é uma disciplina na qual o aluno mais responde aos estímulos propostos, pois se trabalha música, comunicação oral e gestual, imagens, expressão corporal e atividades relacionadas ao lazer e bem estar do aluno.

Ensino Religioso: nesta disciplina a professora busca trabalhar a integração social dos alunos, através de temas relacionados à vida e respeito ao próximo, realizando atividades em grupo, com o objetivo de mostrar para o aluno que ele faz parte de um contexto social.

Educação Física: nesta modalidade o trabalho é voltado à manutenção física dos alunos, procurando estimular a coordenação motora, pois devido à determinada deficiência suas condições físicas vão se agravando.

Informática: esta modalidade não é exercida com todos os alunos. Por normas da Instituição o aprendizado de informática é direcionado para aqueles que sejam funcionais trabalharem esta disciplina. A professora procura nortear os temas geradores das aulas de informática, fazendo adaptações para exercer o mesmo conteúdo com os alunos que não freqüentam o laboratório de informática, sem causar prejuízos relacionados ao processo de aprendizagem ou manutenção do conhecimento dos alunos.

A professora busca sempre inovar seus métodos e sempre esta em processo de avaliação com seus alunos, para que assim consiga direcionar sua prática pedagógica.

Buscar saber quem são seus alunos é um ponto chave para se iniciar um trabalho honesto e digno de oportunidades, pois o conhecimento mais rico é aquele no qual o professor sabe o que buscar e na etapa da avaliação reconhece quantas conquistas o aluno realizou.

Discussão e Considerações finais

Trabalhar como professora em uma instituição de Educação Especial é muito enriquecedor para a experiência e conhecimento de uma docente. Porém, está posto, que à medida que se tenta criar um sistema escolar inclusivo há uma

“[...] tensão significativa de política não somente para as escolas especiais, mas para todas as escolas e para a sociedade como um todo. A pergunta a ser colocada é se a continuação de um sistema de educação especial segregado é compatível com o compromisso para a inclusão, para a justiça social e para os direitos humanos”
[...] (MITTLER, 2003, 246-7).

Por outro lado, também as dificuldades da prática têm sido experiências importantes para o confronto com Projeto Político Pedagógico e proposta curricular de sistemas de ensino de Instituições de Educação Especial.

Um dos problemas enfrentados pela docente na sua prática pedagógica se refere à falta de oportunidades oferecidas pelo sistema na qual faz parte. São



impostos pela grade curricular que trabalhe as disciplinas do Ensino Fundamental e cabe ao professor direcionar suas atividades adaptando-as a recursos necessários, dentro do proposto pelo sistema, mas mesmo através de adaptações de atividades, estas não acabam por ser funcionais para o público alvo, pois são alunos com idades a partir de 20 anos e que possui necessidades especiais, portadores de muitas dificuldades. O desafio está em adaptar o conteúdo curricular as necessidades e as condições dessas pessoas. Percebe-se uma grande necessidade da construção de novos recursos para se trabalhar numa sala de Educação Especial e uma inovação as legislações educacionais da instituição, pois é preciso adaptar as propostas ao que será realmente válido aos alunos e que possa oferecer novas oportunidades a eles. Não podemos generalizar sobre a defasagem deste currículo proposto apenas com um olhar para a Instituição de Educação Especial, mas temos que ter a análise crítica voltada a falta de integração dos membros da instituição com membros responsável legais sobre legislações e currículos do sistema de Ensino Educação Especial.

Enfim, a Educação se torna mais humana quando os membros responsáveis fazem parte do ciclo de integração, trabalhando juntos para uma educação de oportunidades iguais, pois vivemos em uma época composta de diversidades e cabe aí, ao professor articular seus métodos para que seus alunos tenham uma perspectiva de qualidade de vida.



FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DE INTÉRPRETESE DE INTERLOCUTORESDE LIBRAS NO CONTEXTO ESCOLAR

¹ Alessandra Bueno Ferreira

² Eliana Marques Zanata

RESUMO

O intérprete, segundo as políticas públicas, deve ser um profissional devidamente qualificado para esse fim, que realiza a tradução e interpretação dos conteúdos transmitidos pelo professor e interações ocorridas na sala de aula. No estado de São Paulo, existe a figura do Professor Interlocutor de LIBRAS, condicionado pela Resolução SE – 38, de 10/06/2009. Este profissional deve garantir aos alunos surdos o acesso à informação e aos conhecimentos curriculares dos ensinos fundamental e médio, tal como o intérprete de LIBRAS. Portanto, pretendeu-se investigar como tem se efetivado o papel do intérprete e/ou interlocutor de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) em classes regulares do Ensino Fundamental - Ciclo I (1^o ao 5^o ano) de escolas públicas, na cidade de Bauru. Os objetivos específicos centraram-se em descrever e analisar as práticas dos intérpretes educacionais e/ou interlocutores em sala de aula, verificar se há colaboração entre o professor regente e esses profissionais, analisando suas práticas pedagógicas no que diz respeito às estratégias de ensino e a comunicação com o aluno surdo, comparando-as com a literatura especializada. Como metodologia, optou-se pela abordagem qualitativa, com características de estudo de caso, tendo por instrumento de coleta de dados entrevistas com os intérpretes e/ou interlocutores e registro da observação em sala de aula. Compõem-se os sujeitos desta pesquisa interlocutores educacionais de LIBRAS, professores e alunos surdos de duas escolas públicas do município de Bauru. Para subsidiar possíveis análises sobre o tema em questão a fundamentação teórica que sustenta a análise dos resultados aborda conceitos e classificações dos diferentes graus de surdez, os principais métodos utilizados na educação da criança surda, processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem nas crianças surdas, apresenta um breve histórico sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular e propõe uma reflexão acerca da importância do trabalho do intérprete de língua de sinais para a inclusão educacional de alunos surdos. Quanto aos resultados, constatou-se que os interlocutores reconhecem quais são as suas funções legalmente. Contudo, na prática assumem inerente ao seu papel, outras funções e que somente a presença do interlocutor ou intérprete de LIBRAS na sala de aula, não garante que todas as necessidades educacionais dos alunos surdos sejam atendidas.

Palavras-chave: Intérprete de LIBRAS. Surdo. Educação inclusiva.

ABSTRACT



The interpreter, according to public policy must be suitably qualified for this purpose, which performs the translation and interpretation of content transmitted by the teacher and interactions occurring in the classroom. Therefore, we intend to investigate how effective the role of interpreter of sign language (Brazilian Sign Language) is in classes in regular elementary school - Cycle I (1st to 5th grade). The specific objectives were to perform a procedure of observation and record practices of educational interpreters in the classroom, check if have collaboration between the teacher and the professional, analyzing their pedagogical practice in relation to teaching strategies and communication with the deaf student by comparing them with the expert literature. As methodology, we opted for a qualitative approach, with characteristics of a case study, with the instrument for data collection of interviews with interpreters and record the observation in the classroom. Composed of the subjects of this research interpreters / interlocutors educational of sign language, teachers and deaf students from two public schools in Bauru. To subsidize possible analyzes about the subject in question, the theoretical foundation that will support the analysis of the results, discusses concepts and classifications of the different degrees of deafness, the main methods used in the education of deaf children, the process of acquisition and language development in deaf children , presents a brief history of the inclusion of deaf students in regular education and proposes a reflection on the importance of the work of the sign language interpreter for the educational inclusion of deaf students. As for the results, it was found that the interlocutors recognize what their duties lawfully. However, in practice they assume, inherent their role, other functions and that only the presence of the interlocutor or interpreter of sign language in the classroom, does not guarantee that all educational needs of deaf students are met.

Keywords: Sign Language Interpreter. Deaf. Inclusive education.



TIC E INCLUSÃO ESCOLAR: recursos oferecidos em um repositório brasileiro

Soellyn Elene Bataliotti³⁵¹
Gabriela Alias Rios³⁵²

RESUMO

O uso das tecnologias na escola na sociedade atual é essencial para lidar com a clientela escolar, que está cada vez mais conectada à internet. O uso destas tecnologias, em especial para a educação, foi denominado de Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) que estão sendo cada vez mais financiada pelo governo brasileiro para o uso dentro das escolas. Para tanto, apresentamos a história da inclusão escolar no Brasil, nos quais não deve ser ignorado o uso das tecnologias para este público, que colaboram e facilitam para com a aprendizagem do aluno. O governo brasileiro tem financiados programas que trabalham com as TIC, como formação e capacitação de professores para trabalharem com o ambiente tecnológico e inclusive o repositório nacional, Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), no qual é disponibilizado recursos digitais e multimídias para que sejam utilizados por professores. Desta forma, este artigo tem por objetivos: a) apresentar um repositório brasileiro que oferece as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como recursos para a educação; b) fazer um levantamento de quantos recursos são disponibilizados na rede em âmbito nacional para a educação inclusiva e; c) verificar se há acessibilidade deste ambiente. A fim de investigar se este repositório financiado pelo governo oferece recursos para a inclusão escolar, utilizamos os descritores: “Inclusão Escolar”, “Educação Inclusiva” e “Educação Especial”, sobre a temática inclusiva, no campo de busca do BIOE, para levantar quantos objetos educacionais são disponibilizados em rede, sendo encontrados 446 objetos nesta pesquisa preliminar. E para verificar se o repositório apresenta um *website* acessível, foi feita uma análise a partir do aplicativo brasileiro DaSilva (que permite verificar a acessibilidade de um *website*), tivemos como resultado alguns pontos que informam qual a melhor maneira de melhorar o acesso para algumas deficiências. Concluímos que apesar do alto investimento realizado pelo governo brasileiro, ainda assim há poucos recursos disponibilizados em rede para a busca de objetos e recursos para auxiliar o professor para o trabalho com alunos com deficiência. Além disso, o ambiente do BIOE ainda encontra barreiras para a acessibilidade, sendo demonstrado que há dificuldade para buscas e leitura de tela em alguns pontos.

³⁵¹ UFSCar – sol.elene@gmail.com

³⁵² UFSCar – bihalias@gmail.com



Palavras-chave: Educação Inclusiva, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Tecnologia de Informação e Comunicação.

ABSTRACT

Nowadays, the use of technology in schools is essential to deal with the school clientele that is more connected to the internet. The use of these technologies, particularly for education, was called Information and Communication Technology (ICT) which are being increasingly funded by the Brazilian government for use in schools. Therefore, we present the history of the school inclusion in Brazil, in which should not be ignored the use of technology for this audience, as it collaborates and facilitates the learning process. The Brazilian government has funded programs that work with ICT, such as education and training of teachers to work with the technological environment and even the national repository, International Database of Educational Objects (BIOE), where digital and multimedia resources are available to be used by teachers. Thus, this article aims to: a) present a Brazilian repository that offers the Information and Communication Technologies (ICT) as a resource for education, b) conduct a survey of how many resources are available nationwide in this network for inclusive education and c) verify if the accessibility of this environment. In order to investigate whether this government-funded repository offers resources for school inclusion, we use the descriptors: "School Inclusion", "Inclusive Education" and "Special Education", about the inclusive theme, in the search field of BIOE, to know how many educational objects are available on the network. It was found 446 objects in this preliminary research. And to verify if the repository presents an accessible website, an analysis was made by using a Brazilian application - DaSilva (which allows to check the accessibility of a website). It was concluded that there are some points to be improved, in order to offer access to some deficiencies. We conclude that despite the high investment made by the Brazilian government, yet there are few resources available on the network to search for objects and resources to help the teacher to work with students with disabilities. Moreover, the environment of BIOE is has some barriers to accessibility, showing that it is difficult to search and use a screen reader in some parts of the website.

Keywords: Inclusive Education, International Database of Educational Objects, Information and Communication Technology.



TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE (TDAH): concepções e ações de professores da educação básica³⁵³

³⁵⁴Ana Paula Vizacre

³⁵⁵Eliana Marques Zanata

RESUMO

Atualmente, o foco das discussões sobre dificuldades que as crianças possuem na fase escolar estão em torno dos transtornos que as afetam. Um transtorno que tem sido muito discutido e pesquisado ao longo dos anos e também muito encontrado nos alunos em idade escolar é o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). Essa pesquisa tem por objetivos: a) levantar as concepções e ações dos professores sobre o TDAH; b) verificar quais as práticas desses professores em sala de aula; c) informá-los sobre o TDAH por meio de um folder. O embasamento teórico deste estudo está centrado na teoria de Barkley, Rohde e Benzick, Silva e Ciasca. Para realização desta pesquisa optou-se pela metodologia qualitativa no qual participaram como sujeitos 30 professores de escolas municipais. Como instrumentos para coleta de dados foi elaborado e aplicado um questionário investigativo versando sobre as percepções destes professores frente ao TDAH. Houve ainda os registros no diário de campo referente à observação em uma sala de aula, escolhida aleatoriamente dentre os professores respondentes, para levantar as ações de um professor diante do aluno com TDAH. Os resultados obtidos apontam que, em relação ao questionário de percepção dos professores, estes possuem certo conhecimento sobre o TDAH, no entanto os mesmos não sabem como lidar e controlar estes comportamentos e sintomas na sala aula. Com relação às observações de sala de aula pode-se perceber e encontrar certo isolamento do aluno, que por muitas vezes sente-se diferente dos outros e não sabe lidar com si mesmo e controlar seus comportamentos. Pode-se perceber também certa dificuldade no relacionamento do aluno em relação ao professor e aos colegas.

Palavras-chaves: TDAH. Educação. Escola.

ABSTRACT

Currently, the focus of discussions on difficulties that children have in school phase are over disorders affect them. A disorder has been discussed a lot and researched over years and also very frequently found in school-age students is Attention Deficit Disorder and Hyperactivity (ADDH). This research aims to: a)

³⁵³ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, *campus* Bauru

³⁵⁴ E-mail: ana.vizacre@outlook.com

³⁵⁵ E-mail: lizanata@fc.unesp.br



Raise the teachers' conceptions and actions on ADDH; b) Check which are the practices these teachers inside classroom; c) Inform them about ADDH through a folder. The theoretical basis of this study is centered on the theory of Barkley, Rohde and Benzick, Silva and Ciasca. For this research a qualitative methodology was opted involving 39 subjects as teachers of municipal schools. As instruments for data collection, a questionnaire was developed and applied dealing the teachers' perceptions in front of ADDH. There was also records in field daily about observation in classroom, randomly chosen from among respondents teachers, to raise a teacher's action in front of student with ADDH. Compared to the questionnaire of teachers' perception, the results indicate they have some knowledge about ADDH, however these teachers don't know how to handle and control these symptoms and behaviors in the classroom. With regard to the classroom observations, a certain isolation of the student can be found and seen, which often feels different from others and doesn't know how to handle himself and controls his behavior. Some difficulty in relationship of student can be seen towards the teachers and classmates.

Keywords: ADDH. Education. School.



EFEITOS DA FREQUENCIA DE BIGRAMAS E SOBRE A PRODUÇÃO DA FALA EM CRIANÇAS COM DEFICIENCIA AUDITIVA E IMPLANTE COCLEAR

Nayane Liberato Milhoci
nayanemilhoci@hotmail.com
Ana Claudia Moreira Almeida Verdu
anaverdu@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"
UNESP- Bauru, São Paulo
Iniciação Científica no Departamento de Psicologia
PIBIC/CNPQ

Palavras-chave: Implante coclear. Comportamento verbal. Bigramas.

Introdução

Para os casos de extrema privação sensorial auditiva uma das formas de reabilitação é pelo do implante coclear, um equipamento colocado por meio de cirurgia na parte interna do ouvido que, com a mesma a função do órgão de Corti, transforma a energia sonora em pulsos elétricos e estimula a área cerebral da audição (Anastacio-Pessan, 2011). As consequências de detectar sons trazem para o indivíduo a ampliação de seu repertório comportamental uma vez que possibilita o desenvolvimento da linguagem e amplia suas relações sociais.

Este trabalho tem como foco o comportamento verbal descrito como aquele cujo reforço é mediado por outra pessoa (Skinner, 1957). Essa descrição tem implicações importantes sobre o que é adotado como fenômeno de análise, pois a linguagem é concebida como um sistema de signos adotados na comunicação entre as pessoas, independente da modalidade sensorial envolvida (Baum, 1999). Assim, o comportamento verbal envolve tanto a topografia de uma resposta quanto a sua função, ou seja, envolve tanto a forma da resposta quanto o efeito que o comportamento do falante tem sobre o comportamento do ouvinte. Desta forma, o comportamento verbal não é meramente vocal, mas inclui qualquer topografia que resulte em uma função verbal (Skinner, 1957; Greer & Ross, 2008).

Pesquisas recentes demonstraram que a conquista auditiva, através da reabilitação da audição pelo implante, não é suficiente para a aquisição da fala (Fortunato, Bevilacqua, & Costa, 2009; Melo Moret, & Bevilacqua, 2008), ou seja, verifica-se que o ouvir e o falar não obedecem ao mesmo ritmo. Observa-se que são desempenhos funcionalmente independentes a menos que sejam estabelecidas condições de ensino específicas (Skinner, 1957; Almeida-Verdu, Huziwara, de Souza, de Rose, Bevilacqua, Lopes Jr, Alves, & McIlvane, 2008; Almeida-Verdu, Souza, Bevilacqua, & de Souza, 2009). Face a tal constatação, é preciso que o novo ouvinte aprenda as relações existentes entre o ouvir e falar, já que a linguagem envolve essas relações entre ouvir e falar.



Na interface entre as disciplinas Audiologia e Análise Experimental do Comportamento, o modelo operacional adotado para a compreensão das relações existentes entre o ouvir e o falar tem sido o das relações de equivalência de Sidman e Tailby (1982). De acordo com este modelo revisado em Sidman (2000) as relações de equivalência, isto é, relações que descrevem como os objetos, os eventos, as pessoas e o que se diz ou faz na presença delas se tornam permutáveis ou equivalentes, são obtidas das contingências de reforço presentes em situações de ensino.

Almeida-Verdu e cols. (2008) demonstraram o seu potencial em promover relações simbólicas envolvendo relações visual-visuais e auditivo-visuais em 14 crianças dentre as quais 10 eram pré-linguais e 4 eram pós-linguais. A maior parte dos participantes não mostraram relações consistentes com os resultados dos testes de equivalência nos testes de nomeação oral que sucediam os testes de formação de classes. Desta forma, mostrou-se que, diferentes dos ouvintes, os usuários de implante apresentam dificuldade em nomear, mesmo após apresentarem desempenho preciso nas tarefas de seleção. Dados semelhantes foram obtidos por Bataglini, Almeida-Verdu, & Bevilacqua (aceito) em uma estrutura de ensino linear.

Após o estudo de Almeida-Verdu e cols. (2008) foram conduzidos uma série de estudos com vistas ao conhecimento das condições que estabelecem o falar (Almeida-Verdu e cols. 2009) e das relações entre o ouvir e o falar (Almeida-Verdu, Oliveira, Bataglini, Bevilacqua, & de Souza, aceito; Anastácio-Pessan, 2011; Golfeto, 2010).

Anastacio-Pessan (2011) ensinou sucessivas discriminações auditivo-visuais e avaliou a produção da fala em tarefas de tato (vocalizar na presença da figura) e de comportamento textual (vocalizar na presença da palavra ditada). O delineamento consistiu em um pré-treino que ensinou a tarefa, um pré-teste que avaliou o repertório de linguagem tanto receptiva quanto expressiva e selecionou seis palavras para serem ensinadas em duas unidades de ensino. Foram ensinadas relações entre palavra ditada e figura, palavra ditada e palavra impressa e entre sílaba ditada e sílaba impressa e testou-se a formação de classes de equivalência em seis crianças com deficiência auditiva pré-lingual e com implante coclear. Após cada uma das etapas de ensino auditivo-visual e de formação de classes a produção da fala era avaliada. Os resultados demonstraram que os participantes aprenderam as relações auditivo-visuais e formaram classes; nos testes sucessivos de produção da fala observou-se uma evolução gradativa da inteligibilidade da fala, primeiro em comportamento textual e, mais tardiamente em tato.

O estudo conduzido por Anastacio-Pessan (2011) os comportamentos textual e de tato foram analisados de forma fonêmica, onde se computou o número de fonemas emitidos corretamente em casa palavra. Entretanto, Hanna, de Souza, de Rose e Fonseca (2004) empregaram a análise por bigramas em pós-testes de ditado o que resultou na valorização do desempenho do aprendiz se comparada com a análise que considera a palavra inteira. Assim, questiona-se



se na análise por bigrama dos dados de Anastacio-Pessan (2011) ocorreria o mesmo.

De acordo com Lee e Sanderson (1987) o conceito de bigrama consiste em uma unidade da ordem da letra que indica a presença de dois itens adjacentes presentes em uma palavra; esses dois itens incluem o espaço antes da primeira letra juntamente com a primeira letra e a última letra junto com o espaço da última letra (um bigrama). Dessa forma, a palavra bolo tem cinco bigramas (_b, bo, oc, ca, a_), onde “_” indica os espaços antes e depois da palavra.

Almeida-Verdu e cols.(aceito) registraram, recentemente que a transcrição da fala e a análise por bigramas permitem quantificar as variações, além de identificar em qual parte da palavra ocorreu inconsistência com o padrão de inteligibilidade. Para isso expuseram quatro crianças ao ensino de relações condicionais entre palavra ditada e figura e avaliaram o tato a figuras que não tinham sido emitidos em um pré-teste. Os resultados obtidos na análise por bigrama mostrou maior porcentagem de acertos ocorreram na parte final da palavra enquanto que a menor porcentagem foi na porção inicial da palavra. . Esse dado coloca o questionamento de se, nos dados dos sucessivos pós-testes de fala obtidos por Anastácio-Pessan (2011), haveria um padrão de aquisição da fala aferidas pela frequência de bigramas emitidos corretamente ao longo de cada fase de ensino.

Outras pesquisas avaliam se a frequência de palavra e a frequência do bigrama teria algum efeito teriam algum efeito sobre o desempenho da fala em indivíduos com diferentes condições de ensino (Bose, Lieshout, & Square, 2007; Knight, & Muncer, 2011) questiona-se também se esta relação seria observada nos sucessivos dados de fala produzidos por Anstácio-Pessan (2011).

Objetivos

A presente pesquisa visa analisar a evolução da vocalização de crianças com deficiência auditiva que possuem implante coclear durante avaliações sucessivas de tato a figuras e de comportamento textual a partir da análise por bigramas. Mais especificamente tem por objetivo verificar: (a) a frequência de acertos em bigramas emitidos na parte inicial, medial e final das palavras nos sucessivos testes de fala realizados; (b) verificar a relação entre frequência de bigrama nas palavras de ensino e frequência de acertos em cada bigrama; (c) verificar se existiu um padrão de aquisição de bigrama ao longo das sucessivas etapas de ensino e testes; (d) se essa variação na aquisição da fala é está relacionada a alguma etapa específica de ensino.

Metodologia

Participantes

Trata-se de uma pesquisa com dados secundários obtidos por Anastácio Pessan (2011). Participaram seis crianças deficientes auditivas com implante coclear, de 11 anos e 4 meses a 14 anos e 2 meses com surdez neurossensorial profunda bilateral, conforme a Tabela 1. Os dados dos participantes coletados pela pesquisadora foram retirados dos prontuários do Centro Educacional do Deficiente Auditivo. A participação foi voluntária e com os objetivos e métodos da pesquisa esclarecidos. As categorias de Audição, apresentados na Tabela 1 são indicativos de que os participantes são aptos a ouvir palavras retirando informação fonêmica mesmo fora de um contexto específico e reconhecê-las por meio da audição. Já quanto a categoria da linguagem, indica aptidão para formar frases de mais de cinco palavras, com conectivos, conjugação verbal e uso de plurais, além da boa habilidade na linguagem oral.

Tabela 1 – Caracterização dos participantes.

Part.	Gênero	Idade	Tempo de Audição antes do IC	Tempo de audição depois do IC	Categoria Audição	Categoria Linguagem	Série Escolar
Tam	F	11a 11m	9m	7a 11m	6	5	5º ano
Viv	F	11a 5m	2m	7a 8m	6	5	5º ano
Gab	M	12a 10m	2a 3m	8ª 0m	6	5	6º ano
Gus	M	14a 2m	0m	10a 5m	6	5	7º ano
Lua	F	12a 1m	0m	7a 0m	6	5	6º ano
Tal	F	11a 4m	0m	8a 5m	6	5	5º ano

Condições e materiais de pesquisa

Será utilizado o registro em áudio e vídeo das vocalizações emitidas pelos participantes de Anastácio-Pessan (2011) em sucessivas tarefas de tato a figuras e de comportamento textual, após diferentes condições de ensino conduzidas com dois conjuntos de palavras (Unidades 1 e 2). No apêndice da dissertação de Anastácio-Pessan (2011) os dados foram transcritos e as vocalizações foram analisadas de forma fonêmica; como material de análise será adotado, então, o registro audiovisual e a primeira transcrição das falas emitidas.

Procedimento de análise de resultados



Assistir as filmagens do delineamento adotado por Anastacio-Pessan para a consequente identificação sobre qual fase se refere o desempenho da fala. Também se efetivar a transcrição de 30% das vocalizações para análise de concordância (Kazdin, 1982). Após a análise, transcrever e decompor todas as vocalizações gravadas em áudio e vídeo em bigramas. A partir das vocalizações decompostas em bigramas, verificar a frequência de bigramas que se repetem e a frequência com que os quais foram emitidos corretamente, e também verificar a relação entre frequência de bigramas demandados e evocados.

Como sugere Almeida-Verdu e cols (aceito) serão considerados os acertos parciais para a análise da frequência de bigramas emitidos.

Discussão

O estudo, observação e principalmente a análise dos dados colhidos por Anastacio-Pessan (2011) possibilitou a construção de gráficos a fim de investigar as hipóteses propostas nos objetivos da presente pesquisa. O gráfico foi criado a partir da transcrição e decomposição das vocalizações dos participantes da pesquisa de Anastacio-Pessan (2011) em bigramas. As palavras utilizadas no delineamento das unidades 1 e 2 foram decompostas em bigramas, e tais bigramas foram distribuídos no eixo horizontal do gráfico, enquanto que o eixo vertical indica a frequência com que esses bigramas foram solicitados ou emitidos pelos participantes.

Assim foi possível demonstrar as relações entre a frequência dos bigramas demandados para cada participante e evocados corretamente durante as tarefas de nomeação e leitura realizadas. Também permitiu observar se ocorreram ou não a aquisição de bigramas no decorrer do delineamento adotado, uma vez que, ele trás, para cada participante, três conjuntos de dados: fase onde o participante ainda não fora exposto ao ensino das palavras da unidade 1 e nem da unidade 2, depois a fase em que o participante foi exposto somente ao ensino da unidade 1, e, sucessivamente, a fase onde ele foi exposto ao ensino da unidade 1 e 2. A partir disso, a evolução do participante pode ser observada, quando notamos o aumento de acertos nos bigramas evocados e isso coincide com o avanço nas Unidades de ensino.

Por fim, é possível notar as diferenças nas frequências de acerto entre as tarefas de nomeação e leitura. Desta forma, com a confecção do gráfico obtemos alguns resultados conforme as observações descritas acima.

Observamos que ocorreu a evolução dos participantes ao notarmos o aumento de acertos nos bigramas evocados coincidindo com o avanço das Unidades de ensino, o que ficou bem nítido no gráfico do participante Gab, que ao final apresentou uma frequência bem alta de acertos em comparação as fases anteriores.

Podemos constatar que na primeira fase do delineamento, quando ainda não foram ensinadas as palavras da unidade 1 e 2, todos os participantes emitem bigramas nas tarefas de leitura com frequência praticamente igual à



demandada. Já na tarefa de nomeação os participantes obtiveram uma frequência de acerto reduzida em comparação com os bigramas demandados. Observando-se a fase seguinte, após o ensino das palavras da unidade 1 é possível notar ainda as diferenças nas frequências de acerto entre as tarefas de nomeação e leitura, com mais acerto nas tarefas de leitura e menos nas tarefas de nomeação. Já na última fase, quando foram ensinadas as palavras da unidade 1 e 2, os gráficos indicam a aquisição dos bigramas demandados, pois a frequência dos bigramas emitidos iguala-se aos demandados nas tarefas de nomeação e leitura.

Desta maneira, atendo-se aos gráficos é possível verificar que ocorreu a aquisição de certos bigramas pelos participantes à medida que inicialmente certos bigramas não foram emitidos, durante a nomeação, e passaram a ser emitidos corretamente.

Tratando-se da frequência com que cada bigrama é demandado, em especial, temos as maiores frequências nos bigramas “a-” e “o-”, para todos os participantes. Ao relacionar a frequência de bigramas nas palavras de ensino e frequência de acertos, nota-se que esses bigramas mais demandados para os participantes foram os mais evocados corretamente durante a nomeação, que se observou nos gráficos dos participantes relacionado a última fase do delineamento, onde temos o acerto praticamente para todos os participantes.

Foram reconhecidas relações entre a frequência de uso de um bigrama e a frequência de acertos obtidos na emissão desse bigrama, com isso essa análise pode derivar condutas a serem tomadas na construção de currículos de ensino de repertório linguístico para crianças com deficiência auditiva e que receberam implante coclear.

Considerações finais

Há outras formas de análise de dados que serão realizadas, a fim de alcançar os objetivos propostos, como por exemplo, verificar a partir da decomposição e transcrição em bigramas qual a porção da palavra que é evocada com maior e menor porcentagem de acerto, se na porção inicial, medial ou final da palavra. Enfim, a transcrição em bigramas permite realizar várias análises como visto nesta pesquisa já foi possível verificar a frequência com que tais bigramas foram emitidos e observar a aquisição de novos bigramas.



TECNOLOGIAS INCLUSIVAS

Paulo Cesar Turci
Maria da Piedade Resende da Costa

RESUMO

A deficiência visual (DV) não é um fator impeditivo ao desenvolvimento cognitivo, mas uma condição a ser superada por meio de estratégias pedagógicas e recursos de tecnologia assistiva (TA). Uma das melhores alternativas para isso são os softwares de acessibilidade que através da tecnologia de síntese de vozes permite a leitura sonora dos textos apresentados na tela de um computador, tornando possível seu uso pelas pessoas com DV. O objetivo do presente estudo foi aplicar e avaliar a eficácia de um programa de ensino para o uso dos softwares de acessibilidade Dosvox e Virtual Vision por alunos com DV. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, com dois alunos com DV, em uma sala de recursos de uma escola pública localizada no interior do Estado de São Paulo, com 30 horas de duração. Para a coleta de dados foram utilizados: a) Entrevista semi-estruturada para caracterizar o participante; b) protocolo de tarefas para mensurar os conhecimentos dos participantes antes e depois do programa; c) questionário para mensurar a satisfação dos participantes. d) Diário de campo. Os resultados evidenciaram que o programa de ensino foi eficaz, por ter desenvolvido estratégias pedagógicas que possibilitaram ao participante 1, que não possuía computador e não tinha conhecimentos prévios sobre os softwares, um ótimo nível de aquisição de conhecimentos. Ao participante 2, que tinha um computador e conhecimentos prévios, possibilitou realizar inúmeras tarefas com excelência, tornando ambos aptos para usar o Microsoft Word e acessar internet.

As novas estratégias pedagógicas originadas pelo uso do computador na sala de aula promoveram a transição do processo educacional do participante 2, anteriormente marcado pelo demérito de sua capacidade intelectual, fracasso e assistencialismo, para uma nova realidade pautada pela igualdade e o compartilhamento com seus pares.

Não foram realizadas considerações sobre o processo educacional do participante 1 em decorrência da ausência do computador na sala de aula em que ele estudava.

Palavras-chave: Dosvox. Virtual Vision. Deficiência visual.

ABSTRACT



Visual impairment (DV) is not an impediment to cognitive development, but a condition to be overcome through pedagogical strategies and assistive technology. One of the best alternatives to this is the use of accessibility software Dosvox e Virtual, that allow reading of the information presented on computer screens through speech output using voice synthesis technology, making their use possible by people with blindness. The objective of this study was to implement and evaluate the effectiveness of a teaching program for the use of accessibility software Dosvox and Virtual Vision by students with blindness. To this end, we developed a qualitative research, attended by two students with blindness, in a Resource Room facility featured by a public school located within the countryside of the State of São Paulo, with 30 hours long. The following tools have been used to collect data: a) A semi-structured interview, to characterize the participant. b) The tasks protocol has been used to measure participants' knowledge before the education program had been applied and after the education program was implemented. c) Questionnaire to measure participants' satisfaction. d) Field diary. The results showed that the education program was effective for developing flexible teaching strategies that allowed participant 1, who had no computer and had no prior knowledge about the software, a great level of knowledge acquisition. Participant 2, who had a computer and prior knowledge about the software, was enabled to improve his technique so that now he performs numerous tasks with excellence. By making both of them able to use Microsoft Word and access the internet. The new pedagogical strategies arising from the use of computers in the classroom promoted the transition of the educational process of participant 2, previously marked by the demerit of his intellectual capacity, failure and assistance, to a new reality guided by equality and sharing with his peers. No considerations were made about the educational process of participant 1 due to the absence of a computer in the classroom where he had been studying.

Keywords: Dosvox. Virtual Vision. visual impairment.

Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
São Carlos – São Paulo - Brasil
E-mail: pcturci@gmail.com



POLÍTICAS PÚBLICAS E A ESCOLA PARA TODOS

Paulo Cesar Turci
Maria da Piedade Resende da Costa

RESUMO

As contradições entre as políticas para a educação inclusiva, fundamentadas na cooperação e na valorização da diversidade humana e a concepção neoliberal que, através das avaliações externas, transformou a escola em uma arena de competições motivaram a realização desta pesquisa bibliográfica. Com o objetivo de investigar se a pedagogia preconizada por Paulo Freire pode promover a real inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs). Ao final deste estudo concluímos que só será possível superar as influências do neoliberalismo no cotidiano escolar por meio da pedagogia freireana que inclui a todos sem discriminações, pois considera a diferença como uma característica da diversidade humana e, através da solidariedade e da ética, estabelece a alteridade entre os alunos com NEEs e os demais. Para uma nova realidade pautada pela igualdade e o compartilhamento com seus pares.

Palavras-chave: Pedagogia Freireana. Capitalismo neoliberal. Políticas públicas.

PUBLIC POLICIES AND THE SCHOOL FOR ALL

ABSTRACT

The contradictions between the public policies for inclusive education, based on cooperation and on valorization of human diversity, and the neoliberal conception that, through external evaluations, has transformed the school in an arena of competitions have motivated this bibliographical research, with the objective of investigating whether the pedagogy proposed by Paulo Freire can promote real inclusion of pupils with special educational needs (NEEs). At the end of this study we concluded that overcoming the influences of neoliberalism in everyday school practice will only be possible through Freire's pedagogy, which includes everyone without any discrimination, since it considers the difference as a feature of human diversity and, through solidarity and ethics, establishes the otherness between students with NEEs and the other ones.

Keywords: Pedagogy of Freire's. Neoliberal capitalism. Public policies.



Universidade Federal de São Carlos
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
São Carlos – São Paulo - Brasil
E-mail: pcturci@gmail.com



ANÁLISE DA INCLUSÃO ESCOLAR DAS CRIANÇAS COM AUTISMO DO CICLO I DO ENSINO FUNDAMENTAL: o ponto de vista do professor

Saete Regiane Monteiro Afonso

saute_psico@ig.com.br

Anna Augusta Sampaio de Oliveira

hanamel@terra.com.br

Universidade Estadual Paulista - UNESP Campus Marília, SP.

Programa de Pós-Graduação em Educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Estratégias de Ensino. Formação de Professores.

Introdução e Objetivos

A Educação Inclusiva tem sido alvo de discussões e reflexões há décadas e é sustentada pelos documentos e legislações no âmbito internacional e nacional. A ideia defendida está diretamente relacionada às questões de respeito à diversidade, oportunidade para todos e a busca de uma sociedade mais igualitária.

Com base nestes princípios, postula-se que nenhuma condição do sujeito pode levá-lo a exclusão do sistema educacional, e afirma o direito à inclusão de todas as pessoas no ensino comum. Sobre este assunto segue a afirmação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva MEC/SEE:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social, pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008 p. 1).

Assim, espera-se que toda criança com desenvolvimento típico e atípico participe integralmente do processo educacional, não somente no que se refere ao acesso, mas a permanência e a qualidade na educação; espera-se que a escola atenda as necessidades educacionais deste aluno; espera-se ainda que o professor esteja engajado neste processo e que tenha clareza da sua ação. Ao analisar tais documentos, nota-se que a inclusão escolar é compreendida como capaz de romper com a ideologia excludente que sustenta a organização socioeconômica do país, ou seja, incluir em uma sociedade que excluiu. Neste



sentido, acaba não considerando toda a história de exclusão que ainda é muito marcante e perpetua a filosofia que todos têm a mesma oportunidade e o acesso a educação é garantido. Segundo LAPLANE (2006), esta questão conduz para uma ideia simplista em relação à sociedade e até de certa forma ingênua ao não considerar os determinantes sociais, econômicos, políticos, dentre outros. A autora pontua que os documentos, de maneira geral, ainda culpabilizam o aluno quando ele não se enquadra nos moldes da educação e “fracassa”; ou seja, a responsabilidade do insucesso acaba sendo analisada de forma individual.

Ressalta-se, contudo que, não é possível discutir a questão da inclusão escolar somente na esfera educacional, mesmo porque vivemos em “[...] um tempo e um espaço marcados pela exclusão social ampliada” (PADILHA, 2004). Nesse sentido, há que se discutir esta questão em todos os setores da sociedade, entender este aspecto como parte integrante de um sistema maior e desta forma analisar a inclusão escolar relacionada aos aspectos sociais, culturais e políticos (LAPLANE, 2004).

Desta forma, questiona-se como é possível discutir a inclusão educacional em uma sociedade que é marcada pela exclusão? Sobre esta questão, Oliveira (2006) pontua que é necessário se opor intensamente ao processo de exclusão originado pelo capitalismo e argumenta que:

[...] anunciar a inclusão é denunciar a exclusão. Certamente nem é preciso comentar o embate de forças e de interesses presentes nesse processo. Estamos, na verdade, anunciando um movimento de luta revolucionária no âmbito da Educação: queremos mudar os determinantes geradores de opressão e, assim, a Educação Especial se interpõe como um espaço de luta e de transformação. (OLIVEIRA, 2006 p. 255).

Assim, acredita-se que a educação deve ser compreendida como um espaço social importante de resistência contra a forma excludente que ainda vigora. Espaço este que deve permitir caminhar em direção a uma escola inclusiva, que não aceite simplesmente que as crianças com deficiência estejam na escola por uma questão de permissão ou concessão, mas sim que este espaço de aprendizagem seja reconstruído, reinventado e compartilhado com todos (OLIVEIRA, 2006). Nas palavras de Oliveira (2006 p. 256) “[...] trata-se do re-fazer, do re-visitado e do reconstruir novos espaços de aprendizagem que, mesmo sendo diferentes, sejam comuns, sejam compartilhados.”.

Neste panorama, faz-se necessário que as práticas dos profissionais que atuam na educação sejam constantemente revistas, cotidianamente reinventadas e neste sentido a discussão deve focar, sobretudo na formação de professores, pois são eles que estão em contato diário com os alunos e os responsáveis diretos pela aprendizagem escolar. De acordo com Oliveira (2009, p.232) “[...] é ele que se configura como o mais importante personagem da corrente educacional”.



A formação do professor deve auxiliá-lo na reflexão, na reconstrução do espaço de aprendizagem, possibilitando mudanças significativas em prol dos alunos que são singulares, únicos, que vivem e estabelecem relações sociais na coletividade. Sendo assim, a discussão sobre a formação inicial e continuada é indispensável nesta perspectiva em direção a uma escola mais inclusiva.

A formação inicial deve contemplar discussões e reflexões acerca da diversidade em sala de aula, possibilitar a compreensão deste novo modelo educacional, onde a escola tem o desafio de evidenciar e desenvolver as potencialidades de todos os alunos em detrimento as dificuldades encontradas. No entanto, ter clareza destas questões só é possível, se este profissional assumir uma postura crítica e reflexiva em relação aos determinantes sociais e a educação.

No entanto, não basta estas discussões ficarem no âmbito da formação inicial, pois não há como uma única formação conseguir abarcar toda a complexidade que esta questão requer; “[...] toda a complexidade não só de formar o profissional competente, mas de mantê-lo em constante aperfeiçoamento.” (RINALDI; REALI; COSTA, 2007). Sendo assim, há que se propor atividades que sejam continuadas e permanentes, que possibilite ao professor repensar a sua prática na atuação com os alunos. Muitos autores, dentre eles OLIVEIRA, POKER, 2002; LEITE, ARANHA, 2007; RINALDI, REALI, COSTA, 2007; OLIVEIRA, 2009, defendem a formação continuada de professores e argumentam que desta forma é possível buscar a transformação das práticas docentes visando um trabalho voltado para a diversidade encontrada em sala de aula.

Atualmente, tanto na formação inicial, como na continuada, se discute o ensino na diversidade. No entanto, os questionamentos apresentados, pouco tem contribuído para a busca de estratégias educativas que visam a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, independentemente de sua condição.

Especificamente sobre a inclusão no ensino comum de alunos com transtornos globais do desenvolvimento, categoria da qual faz parte o autismo, algumas características relacionadas a dificuldades na comunicação, na interação social e nos aspectos comportamentais devem ser levadas em conta, pois trazem algumas especificidades no processo de ensino e aprendizagem e requer que o professor tenha os conhecimentos necessários para buscar estratégias eficazes de ensino.

Alguns estudiosos (ASSUMPÇÃO E PIMENTEL, 2000; GADIA, TUCHMAN, ROTTA, 2004) concordam em definir o autismo como uma síndrome comportamental, considerada, pela maioria, dentro de uma abordagem cognitiva, com múltiplas etiologias e com graus diferentes de severidade. Os critérios diagnósticos estão relacionados a prejuízos significativos nas áreas de socialização, comunicação e comportamento, que estão presentes durante toda a vida do indivíduo.



Bosa (2006) afirma que o programa de atendimento a ser oferecido à pessoa com autismo, vai depender da fase de desenvolvimento que se encontra, no entanto há evidências de que favorecer os atendimentos de forma integrada e precocemente é a maneira mais efetiva. Segundo a autora, sobre a escolarização destas crianças, “cada caso deve ser tratado individualmente, focando nas necessidades e potencialidades [...]” (BOSA, 2006 p. 49).

Camargo e Bosa (2009) pontuam que os professores ainda apresentam “ideias distorcidas” sobre as crianças com diagnóstico de autismo e acabam não investindo no potencial de aprendizagem de tais alunos. Ainda sobre esta questão, Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006, p. 66) argumentam que os profissionais da educação:

[...] têm “medo” de atuar com o sujeito com autismo, seja em classe especial ou incluído em classe regular por desconhecimento sobre a condição autista e por defrontarem-se diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante de uma intervenção pedagógica.

Estes autores, Bridi, Fortes e Bridi Filho (2006, p. 66) explanam ainda que a “[...] dificuldade sentida pelos professores está em aproximar-se desse aluno e conseguir que ele aprenda pelas vias de aprendizado e comunicação usuais.”.

Assim, é importante que o professor tenha conhecimento acerca desta questão, compreendendo as áreas de comprometimento mais significativo e a partir daí consiga estruturar de forma mais adequada o ambiente de ensino desta criança.

Ressalta-se, contudo que, quando os professores estão envolvidos no processo educacional, acreditam no potencial de aprendizagem do aluno e propõe um trabalho pedagógico integrado, tem como consequência um melhor desenvolvimento do aluno com autismo no ensino comum (CAMARGO E BOSA, 2009). Para tanto, acredita-se que o professor deva conhecer essa realidade, para que assim possa analisar e refletir todo este contexto educacional.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa é investigar o conhecimento de dez professores de uma cidade do interior de São Paulo sobre a síndrome de autismo, o posicionamento quanto à inclusão escolar destas crianças e as estratégias educativas utilizadas. A proposta é que tais informações possibilitem futuras intervenções a fim de minimizar esta lacuna na educação inclusiva.

Metodologia

A pesquisa será realizada com 10 professores do Ensino Fundamental – Ciclo I vinculados a Secretaria Municipal de Educação de um município do interior de São Paulo com histórico e experiência de atuação com alunos com autismo matriculados em classes comuns do ensino regular no ano de 2011. Anterior a esta fase, foi realizado um Projeto Piloto com duas professoras do Ensino



Fundamental de outra cidade do interior de São Paulo que acompanharam crianças com autismo no ano de 2011.

Tal pesquisa está sendo realizada por meio de entrevistas com os professores, abordando temas sobre as características do autismo, a inclusão destes alunos no ensino fundamental e as estratégias educativas mais utilizadas. As vinte e sete questões do instrumento utilizado, foram formuladas com base na teoria estudada e após o término passou pela avaliação de três juízes, os quais sugeriram alterações que foram incorporadas. Por sugestão de um dos juízes, foi elaborada ainda uma tabela para que seja preenchida com informações sobre as possíveis adequações realizadas nos objetivos e nos conteúdos; é importante ressaltar que esta tabela é deixada com o educador e entregue por ele em uma data posterior. A última etapa será a pesquisa nos documentos da escola objetivando ter informações da vida escolar da criança em questão.

Sobre a coleta de dados, inicialmente o projeto foi apresentado à Secretaria Municipal de Educação objetivando a autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Após a autorização, o projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Campus de Marília. Na sequência, foi realizado o Projeto Piloto e posteriormente os participantes foram contatados nas unidades de ensino do município e convidados a participarem da pesquisa nos horários semanais de reuniões nas escolas. Após confirmarem, os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e a entrevista foi realizada.

Os dados coletados serão analisados de forma qualitativa considerando a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), e focando os três eixos de análise, a saber: Conhecimento sobre a síndrome de autismo; Inclusão escolar de alunos com autismo; Estratégias educativas utilizadas com alunos com autismo. A partir de recorrência das respostas dos professores serão elencadas, a posteriori, categorias analíticas relativas aos eixos de análise do objeto de estudo.

Discussão e Considerações Finais

A pesquisa em questão encontra-se em andamento, mais especificamente na fase inicial de análise dos dados. As atividades desenvolvidas no projeto até o presente momento permitem algumas considerações sobre o tema abordado.

Inicialmente, resalta-se a importância da construção do roteiro de questões e posterior análise dos três juízes; destes dois foram profissionais com experiência e conhecimento na área da Educação Especial e um de outra área. Este procedimento trouxe mais clareza e objetividade às questões; além de sugerir a elaboração de outro instrumento (tabela) que possibilitasse uma análise mais específica do professor sobre a necessidade ou não de adequações nos objetivos e nos conteúdos.

Outro procedimento que trouxe mais fidedignidade ao processo de coleta de dados foi a realização do Projeto Piloto com duas professoras. Neste momento da pesquisa, foi possível avaliar questões práticas como, por exemplo: tempo



de entrevista, clareza nas perguntas, o treinamento do pesquisador para a entrevista, dentre outros. Além disso, o material coletado possibilitou o acesso à história que as professoras construíram com seus alunos no ano de 2011. Suas respostas evidenciaram, de maneira geral, que ainda falta formação específica; demonstraram ainda que mesmo com boa vontade e interesse em fazer a diferença na vida do seu aluno falta conhecimento e orientação. Um aspecto interessante que foi evidenciado é de que o quanto a avaliação de melhora do aluno está concentrado no seu comportamento e não necessariamente nas aprendizagens formais relacionadas, por exemplo, a leitura e a escrita. As respostas ainda evidenciaram algumas questões importantes sobre a rotina da sala, a apresentação dos estímulos educacionais, a necessidade de apoio visual e o tempo de atividade. Ressaltaram ainda a importância da família e do professor especialista neste processo.



EDUCAÇÃO E INCLUSÃO ESCOLAR: reflexões a partir de uma prática de estágio docente

Murilo Roberto Malaman
Carolina Severino Lopes da Costa³⁵⁶

RESUMO

O presente artigo versa sobre uma prática de estágio supervisionado vivenciada em escola de ensino fundamental. O estágio foi realizado em uma classe do segundo ano do ensino fundamental regular, em que havia um aluno com baixa visão. São analisadas as práticas pedagógicas observadas/realizadas. A relação de ensino e aprendizagem parecia fluir, e fluía de certo modo; mas é preciso rever o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais e o papel da educação, é preciso requerer uma educação rizomática.

Palavras-chave: Estágio. Inclusão. Educação rizomática.

ABSTRACT

This paper discusses a practice of supervised experienced in elementary school. The stage was performed in a class of second year of regular school, where there was a student with low vision. It analyzes the pedagogical practices observed/carried out. The teaching and learning relationship seemed to flow, and flowed in a way, but it is necessary to review the process of inclusion of pupils with special educational needs and the role of education, we must require a rhizomatic education.

Keywords: Stage. Inclusion. Rhizomatic education.

³⁵⁶ Ambos da Universidade Federal de São Carlos, São Paulo. Contato: mur_malaman@hotmail.com



A DEFICIÊNCIA COMO UM CONTEÚDO A SER DESENVOLVIDO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Leomar Cardoso Arruda
Fabrício Coimbra Macêdo
e-mail para contato: leocardoso_2005@hotmail.com
Universidade Federal do Triângulo Mineiro-UFTM
Programa de Pós-Graduação em Educação Física-Mestrado/UFTM.
Universidade Federal de Goiás-Campus Catalão.
Minas Gerais e Goiás.

Palavras-Chave: Educação Física. Ensino Médio Noturno. Formação.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

As temáticas sobre deficiência têm expandido bastante nos últimos anos, discussões sobre acessibilidade, inclusão, esporte adaptado, são contextos de diversos artigos, dissertações, teses e livros das áreas da Saúde, da Educação e da Educação Física. Devido ao grande número de deficientes, que no Brasil chega próximo dos 46 milhões de pessoas com algum tipo de deficiência o que corresponde a 24% da população (IBGE/2010), tem-se configurado um esforço nos estudos deste grupo da sociedade (Pessoas com Deficiência) que dê conta de apontar soluções ou intervenções que atendam às necessidades dos mesmos, quer seja no campo do trabalho, da educação, da moradia, da saúde, do lazer, dentre outros.

Falkenbach; Drexler e Werle (2007) ao refletirem sobre o processo educativo demonstram que a exclusão não é um problema somente do passado, mas de um presente em que a educação requer um ambiente novo e mais organizado.

A Educação Física como outras áreas do conhecimento têm produzido significativamente nos últimos anos, quanto à pesquisa sobre a pessoa com deficiência e a inclusão escolar, autores como Castro (2008), Amaro (2006), Pietro (2010), Chicon (2008), demonstram que o tema tem tido uma crescente na produção acadêmica e é assunto importantíssimo da Educação Brasileira.

A inclusão escolar mesmo sendo uma questão tão divulgada pela mídia e alvo de vários estudos e pesquisas científicas, tem demonstrado ser frágil. O aluno deficiente ainda não tem pleno acesso à educação no ensino regular, a escola parece não estar preparada para receber o deficiente, embora é real que o deficiente possua algum tipo de limitação, percebemos que tais limitações sejam maiores por parte do poder público, que com a sua má gestão pouco tem conseguido garantir o acesso e a permanência desta parcela da sociedade no ensino regular.



Para Falkenbach (2010) na Educação Física as experiências de exclusão ainda são práticas existentes no ambiente escolar até pelo fato de ser um espaço que historicamente se voltou para a performance e o ensino aos alunos “saudáveis”. Para além da Educação Física, a inclusão da pessoa com deficiência trata-se de um aprendizado em sociedade, aprender sobre a inclusão é um exercício de afetividade e reconhecimento do outro.

Trazer a versatilidade dos conteúdos, no caso aqui deficiência, ampliar a oportunidade de aprendizagem na qual realmente faça com que o aluno se aproprie do conhecimento de forma concreta, conforme Barros e Darido (2009, p.61) apontam que a dimensão conceitual do conteúdo possibilitará ao aluno “apropriar-se do conhecimento científico, estabelecendo relações com o senso comum, no sentido de superá-lo, refletir e contextualizar os fatos, entre outros, o que poderá ser um importante instrumento para o desenvolvimento de suas competências para a atuação autônoma na via social e exercício da cidadania.”

A lei 7.853/89 do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999) e o PCN (BRASIL, 1997) sugerem a deficiência/inclusão, diversidade ou educação especial como uma modalidade transversal, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular, contemplar no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas são ações de pouca expressão quando trabalhadas como modalidade transversal, já que desta forma fica a critério dos professores contextualizarem ou não a deficiência em suas aulas, além de ficar desconectado se vinculado a outro conteúdo, essa relação pode confundir ainda mais os alunos e atrapalhar a compreensão das discussões em aula.

Pensar a deficiência como um conteúdo na disciplina de Educação Física escolar não é algo de difícil compreensão, já que este tema possui um conjunto de conhecimentos, pesquisas, atitudes e atuações sociais, tanto da área da educação quanto de outras áreas, talvez haja a necessidade de uma abordagem organizada tanto pedagogicamente quanto didaticamente para inserção deste conteúdo na disciplina de Educação Física, principalmente no que se refere ao movimento corporal, enquanto linguagem..

Para Libâneo (2008, p. 130), a escolha do conteúdo de ensino parte de um princípio básico: “os conhecimentos e modos de ação surgem da prática social e histórica dos homens e vão sendo sistematizados e transformados em objetos de conhecimento; assimilados e reelaborados, são instrumentos de ação para atuação na prática social e histórica”, perpassando também pela experiência da prática social vivida pelos alunos no presente, devendo os conteúdos serem elaborados numa perspectiva de futuro.

Na perspectiva de dialogar com os professores da rede escolar pública e privada, sobre como os mesmos desenvolvem o conhecimento sobre a deficiência em suas aulas, é que foi elencado o objetivo central deste trabalho: compreender como a deficiência se faz presente enquanto conteúdo nas aulas de Educação Física da rede escolar pública e privada.

METODOLOGIA



A pesquisa se caracterizou como de campo de caráter descritivo (GONSALVES, 2007). Nosso universo da pesquisa foi composto pelas quatro maiores escolas públicas estaduais e municipais e as três maiores escolas privadas de Catalão-GO.

A população que constituiu os sujeitos desta pesquisa foram os professores de Educação Física que atuavam nas escolas selecionadas, que correspondem ao total de 18 professores. Destes, 12 retornaram os questionários para os pesquisadores, configurando-se, portanto nossa amostra. Destacamos que todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem do estudo, permanecendo uma cópia do termo com o sujeito da pesquisa.

O questionário foi aplicado entre os dias 24 de outubro e 24 de novembro de 2011. Enquanto procedimento metodológico para a coleta de dados optou-se pela aplicação de questionário com questões fechadas e abertas (GIL, 2007).

Priorizamos por uma análise qualitativa e quantitativa (GONSALVES, 2007), por entendemos que para compreendermos nosso objeto de estudo, para além de descrever categorizar e analisar os dados faz-se necessário buscar um diálogo com a literatura acadêmica da área da Educação Física, e áreas afins, o que se torna importante para interpretação e compreensão dos dados coletados.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Através dos dados coletados, identificamos que dos 12 sujeitos, cinco são do gênero masculino e oito do gênero feminino, com idade entre 30 e 52 anos. Destes, cinco possuem Licenciatura Plena em Educação Física (EF) e sete Licenciatura Plena em E.F e Especialização. Detectamos também que seis professores atuam em apenas uma escola, quatro em duas escolas e dois em três escolas.

Foi possível notar que a maioria (09), possui um bom tempo de atuação como professor de Educação Física nas escolas, sendo o que apresentou menos tempo de docência tinha cinco anos e o que abrange um maior tempo de docência possuía 27 anos de atuação.

Perguntamos ao professor se ele já teve aluno com deficiência nas aulas de Educação Física, caso afirmativo pedimos para relatar quantos e o tipo, conforme ilustrado no gráfico 01.

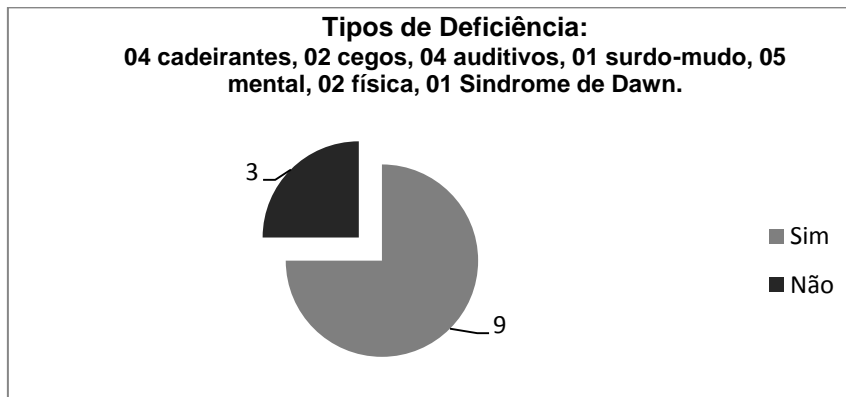


Gráfico 01: Professores que já tiveram alunos com deficiência nas aulas de EF.

As respostas demonstraram que nove dos professores confirmaram que os alunos com deficiência estão inseridos nas escolas, e que já existe a experiência do trabalho estes alunos em turmas regulares de ensino. Esta realidade propicia aos professores uma maior articulação e envolvimento em suas aulas, o que para Karagiannis; Stainback e Stainback (1999) resultam em benefícios para os alunos, professores e para sociedade.

Procuramos investigar se no ano de 2011 estes professores estavam trabalhando com algum aluno deficiente nas aulas de Educação Física, como explicitado no gráfico 2:

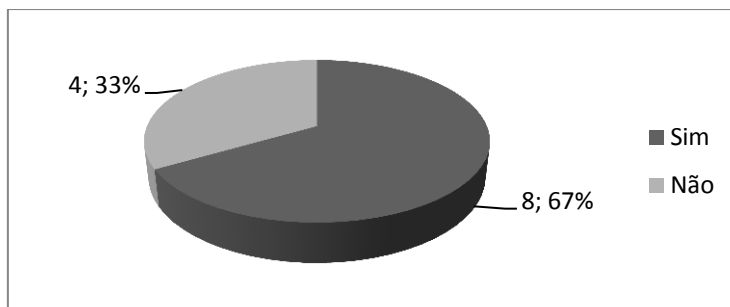


Gráfico 02: alunos deficientes presentes nas aulas de Educação Física em 2011.

Detectamos que no ano de 2011, quatro, ou seja, 33% dos professores não tiveram alunos com deficiência e oito (67%) relataram ter aluno com algum tipo de deficiência, e que estes alunos encontravam-se matriculados do jardim II ao 3º ano do ensino médio, sendo os tipos de deficiência citados: auditiva, intelectual e cadeirante.

Ao perguntarmos se os professores realizaram algum curso de capacitação na área da Educação Física Adaptada e/ou Especial, sete responderam que sim, e cinco confirmaram que não participaram de cursos na área supracitada.



Ressaltamos a importância da formação permanente ou formação continuada, que para Molina Neto (2005), trata-se de projetos e atividades que consideram os professores como sujeitos possuidores de conhecimento próprio, e que realizam uma reflexão coletiva visando a ampliação do conhecimento.

Perguntamos aos professores se eles trabalhavam com o conteúdo/temática deficiência em suas aulas, e caso a resposta fosse afirmativa como ocorria este processo. De um lado, sete professores relataram que não trabalham a deficiência como conteúdo, bem como temática, o que nos preocupam, uma vez que os conteúdos de ensino não devem ser estáticos, cristalizados, muito menos separar o ensino dos conteúdos das condições sócio-culturais (LIBÂNEO, 2008).

Por outro lado, cinco professores disseram que sim, destacando ser de forma superficial, explicando como lidar com estes alunos ou conscientizando sobre as diferenças.

Considerando que mesmo de forma superficial ocorra uma ação dos professores na tentativa de tematizar em suas aulas a deficiência, observamos a necessidade de uma maior organização pedagógica e didática, por parte do professor, bem como um maior investimento por parte das Secretarias Municipais e Estaduais de Educação na capacitação dos docentes.

Para Mittler (2003 apud LIMA, 2010, p. 63) a “ educação inclusiva começa com uma radical reforma da escola, mudando-se o sistema existente e repensando-se inteiramente o currículo, a fim de que se alcance as necessidades de todas as crianças.

Importante aqui é perceber que os professores em muitos casos são obrigados pelas circunstâncias a desenvolver alternativas para o trabalho com turmas onde já estão inseridos alunos com deficiência. Defendemos a importância de aulas que discutam esta temática mesmo não tendo a presença de aluno com deficiência, organizada em forma de conteúdo para que os alunos do ensino regular e seus professores tenham uma maior compreensão do que é a educação inclusiva, entendendo a importância de receber bem ou de tratar com respeito e igualdade os alunos com deficiência, bem como outros grupos da sociedade.

Indagamos aos professores se eles acreditavam ser possível desenvolver a Deficiência como um conteúdo em suas aulas de Educação Física, e constatamos que dez professores responderam que é possível desenvolver a deficiência enquanto conteúdo nas aulas desde que, respeite a individualidade, valorize cada novo aprendizado, tenha adaptação nas aulas e um maior investimento na qualificação profissional, na estrutura arquitetônica das escolas, na estrutura didática e metodológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o tema deficiência nas aulas de Educação Física, se faz presente apenas de forma superficial, uma vez que os professores



tematizam a inclusão ou procuram conscientizar os alunos sobre o que é deficiência, mas não trabalham o tema deficiência como um conteúdo de ensino articulado à outros conhecimentos.

Concluimos que mesmo com a proposta da inclusão na educação ainda existe pouca formação por parte dos professores. E que os documentos e orientações do poder público sobre a educação do deficiente na rede regular de ensino frágeis, o que deixa o tema a critério do professor.

Percebemos também que os professores expressam a necessidade de um currículo que garanta o conteúdo deficiência nas aulas de Educação Física, concordando que em uma disciplina que tem a motricidade humana e o movimento corporal como primordial, é imprescindível também notar as limitações e os problemas psicomotores, a importância do domínio corporal e a compreensão do corpo como forma linguagem e manifestação social.



O AUTISMO E SUAS ESPECIFICIDADES REFLETIDAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO: primeiras impressões em uma escola pública de ensino fundamental ciclo I

Priscila Hikaru Shibukawa
Vera Messias Filho Capellini
prihs.unesp@gmail.com
UNESP/PIBIC/CNPQ

Palavras-chave: Autismo. Alfabetização. Inclusão.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

O processo de alfabetização é essencial para que o sujeito consiga interagir na sociedade, isso porque o código linguístico constitui-se por signos arbitrários convencionados socialmente, utilizados para transmitir uma ideia ou um ponto de vista. É por meio da alfabetização e do letramento que o sujeito torna-se capaz de analisar as mais diversas situações de interação que ocorrem na sociedade, conseguindo analisar crítica e reflexivamente a sua realidade, bem como modificá-la.

O autismo é uma síndrome que apresenta como principais características as dificuldades de comunicação e de interação social. Apesar dessa defasagem em relação à interatividade com o outro, o aluno com autismo também tem o direito de desenvolver as suas potencialidades. O professor, ao considerar as especificidades desse aluno irá elaborar situações de aprendizagem nas quais seja possível atender às necessidades, ao mesmo tempo em que irá proporcionar a oportunidade do contato e da interação deste com outros discentes.

No Brasil, as pesquisas sobre a inclusão escolar de alunos com autismo no sistema escolar regular e público estão se intensificando, assim como as investigações sobre os processos de alfabetização e letramento. Entretanto, ainda há uma dissociação em relação às discussões sobre esses dois temas supracitados. Pesquisas (CAPELLINI, 2004; OMOTE, 2008) apontam a necessidade de se investigar o desempenho também acadêmico de alunos com deficiência e não só as concepções de professores acerca do processo, assim como refletir sobre a socialização destes alunos, sobretudo do aluno com autismo e sua alfabetização.

A partir dessa reflexão inicial, o trabalho em questão se propõe a observar, analisar e refletir sobre as estratégias utilizadas no processo de alfabetização de um aluno com autismo na classe comum de uma escola pública.

Tendo isso posto, têm-se como objetivo geral a se atingir, a descrição e a reflexão sobre o processo de alfabetização de um aluno com autismo inserido em uma classe comum. Como objetivos específicos, visa-se, a princípio, verificar as dificuldades e facilidades encontradas pelo docente no



processo de alfabetização em questão, por meio de observação e acompanhamento da classe inclusiva, na qual se encontra o aluno com diagnóstico de autismo. Assim como, também descrever e analisar as estratégias pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita de um aluno com autismo com o apoio colaborativo do pesquisador. O trabalho ainda tem como objetivo específico descrever o desempenho do aluno antes e depois do processo de alfabetização e letramento, observando seu desenvolvimento.

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa em questão foi pensada tendo como base os objetivos citados anteriormente, os quais, de modo geral, visam a descrição e a reflexão sobre o processo de alfabetização de um aluno com autismo inserido em uma classe comum.

O estudo está sendo realizado em uma escola pública, localizada na periferia do município de Bauru, na qual há um aluno com autismo, regularmente matriculado no ensino fundamental ciclo I. A escola atende em sua maioria alunos de classe baixa, os quais são desfavorecidos social e economicamente, provenientes de bairros periféricos localizados próximos à escola. A escolha da escola e do sujeito da pesquisa deveu-se por intermediação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, sendo que como bolsista desse projeto foi feito contato com um dos inspetores da escola na qual eram realizadas as intervenções, sendo que este tem um primo com diagnóstico de autismo e em processo de alfabetização. A partir daí fez-se um primeiro contato com a escola na qual esse aluno com autismo está matriculado, local em que houve boa receptividade tanto por parte do corpo docente quanto da gestão da escola.

Tendo selecionado a instituição para desenvolvimento da pesquisa, pode-se afirmar que participarão do estudo, diretamente, um professor e o aluno com autismo e, indiretamente, todos os alunos da sala de aula da referida professora. Por se tratar de uma pesquisa participante, também será considerado para análise o registro das impressões da pesquisadora ao longo do processo. O aluno encontra-se cursando o 2º ano do Ensino Fundamental ciclo I, no período da manhã, e ainda não está alfabetizado, distinguindo apenas algumas letras e identificando um número ínfimo de sílabas. A princípio foi discutido com a professora sobre a possibilidade de acompanhar a rotina do aluno para que posteriormente, mediante a verificação dos interesses do aluno, seja possível planejar intervenções que contribuam para o processo de alfabetização e letramento do mesmo.

Tendo como base a análise aprofundada que se pretende fazer sobre o cotidiano de uma sala de aula onde se presencia a inclusão de um aluno com autismo, o meio mais pertinente para a viabilização dos objetivos propostos seria com uma pesquisa qualitativa com caráter participativo. Essa metodologia de pesquisa envolve a observação intensiva e de longo tempo em



um ambiente natural, além de desenvolvimento de entrevistas com os participantes do estudo. Isso porque, de uma forma geral, os métodos qualitativos são menos estruturados, proporcionam um relacionamento mais longo e flexível entre o pesquisador e os entrevistados, e lidam com informações mais subjetivas, amplas e com maior riqueza de detalhes do que os métodos quantitativos (RENEKER, 1993).

Assim como o registro vasto, subjetivo e detalhado do que acontece nesse ambiente, a interpretação e a análise de dados utilizando descrições e narrativas sobre a realidade do contexto escolar a ser observado. “A pesquisa qualitativa é indutiva, isto é, o pesquisador desenvolve conceitos, ideias e entendimentos a partir de padrões encontrados nos dados, ao invés de coletar dados para comprovar teorias, hipóteses e modelos preconcebidos” (RENEKER, 1993). A pesquisa-participante segundo Brandão (1985) resultaria em uma atividade educativa de investigação e ação social.

A presente pesquisa será composta por várias etapas. A primeira consistiu em enviar o projeto para o comitê de ética, bem como a assinatura do termo de consentimento livre esclarecido.

Posteriormente, à aprovação do comitê de ética e da assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido, realizou-se uma entrevista inicial com a docente da classe em que se encontra o aluno com deficiência. Essa entrevista teve o intuito de analisar e refletir sobre a visão do professor com relação à política de inclusão escolar, bem como os conhecimentos do docente a respeito desse tipo de deficiência. Tratou-se de uma entrevista semi-estruturada, a qual foi gravada e posteriormente será transcrita.

Também foi feita a avaliação inicial do desempenho acadêmico do aluno, tendo em vista diagnosticar mais precisamente as limitações do aluno e o nível de desenvolvimento em que ele se encontra, para ser possível uma intervenção adequada à realidade do mesmo. Essa avaliação inicial consistiu na escrita de uma lista de palavras, a contação de uma história, com o relato posterior pelo aluno do seu entendimento sobre a mesma, e observação geral das anotações que o aluno realiza no decorrer da aula. A lista de palavras e a história para a contação foram discutidas com a professora da sala, tendo em vista buscar temas que são interessantes para o educando e podem contribuir para o contato inicial com a pesquisadora e também para o diagnóstico do desempenho escolar, à priori, do mesmo.

Após essas etapas citadas anteriormente, iniciou-se a observação do cotidiano escolar, analisando as práticas de inclusão e de alfabetização em sala, por meio de acompanhamentos feitos três vezes por semana e que perdurarão durante três meses de um semestre letivo. Não irá tratar-se apenas de uma observação, será um apoio colaborativo à professora, à medida que a pesquisadora irá auxiliar no planejamento e no desenvolvimento de práticas pedagógicas relacionadas à alfabetização para o aluno com autismo. Para isso, buscar-se-á, também, cursos os quais esclareçam práticas significativas de alfabetização para alunos com autismo, bem como outros que aprofundem os conhecimentos sobre essa deficiência e sobre inclusão escolar.



Além disso, durante o período de observação e intervenção, pretende-se fazer entrevistas com os demais alunos da sala, questionando-os sobre o ambiente escolar como um todo, tendo em vista investigar a forma como alunos comuns enxergam o aluno com deficiência e se há algum preconceito com relação aos tratamentos para com esse educando. Também consistirá em uma entrevista semi-estruturada, a qual será transcrita ao final da coleta de dados.

Todas essas informações coletadas no período de observação e as intervenções serão registradas em um diário de campo, no qual ficará todo o material necessário para as análises posteriores: desde as atividades aplicadas e produções do aluno, até as observações feitas pela pesquisadora durante as aulas.

Depois do tempo de observação e intervenção previsto far-se-á uma entrevista final com o professor e uma avaliação final do desempenho escolar do aluno, tendo em vista observar, comparar e analisar os resultados do trabalho cooperativo.

Ao final do processo de observação, far-se-á a análise de todo o material coletado durante a intervenção, utilizando para tal fim os registros do diário de campo e as produções do aluno. Com os dados das entrevistas que serão realizadas, proceder-se-á a transcrição das mesmas. A análise dos dados será realizada por intermédio da “*análise de conteúdo*” (BARDIN, 1977). A análise do conteúdo permite a atribuição de relevância aos comentários diretos extraídos das aulas e das entrevistas, considerando-se as palavras empregadas e os seus significados, o contexto em que foram colocadas as ideias, a frequência, a extensão dos comentários e a especificidade das respostas.

Para a análise, serão selecionados alguns episódios que contemplem o objeto de estudo, os registros do diário de campo e as entrevistas com os alunos e com o professor, agrupando em categorias de acordo com similaridade ou recorrência, pertinência e relevância para exame. As categorias não serão estabelecidas *a priori* pelo fato de se julgar importante a construção das mesmas a partir do conteúdo presente nas respostas dos participantes da pesquisa, professor e alunos, ou seja, a partir do *feedback* dos mesmos se considera a possibilidade de obtenção de dados novos e diversificados, isso graças à flexibilidade de realizar uma pesquisa qualitativa.

As produções do aluno serão analisadas estabelecendo um comparativo entre seu desempenho antes e depois da intervenção. Observando se houve avanços, retrocessos ou manteve-se inalterado o desenvolvimento escolar do aluno, com relação, especificamente, ao processo de alfabetização e letramento. Objetivando refletir sobre a influência das intervenções feitas pela pesquisadora na vida escolar do aluno com autismo, bem como na sua interação com os demais colegas da sala.

O diário de campo da pesquisadora será analisado também por meio da análise do conteúdo apresentado, sendo possível refletir sobre os dados obtidos com a observação do cotidiano escolar em relação ao processo de



alfabetização do educando com autismo, além de também analisar o tratamento da professora e dos outros alunos para com ele. As categorias específicas não serão definidas a priori por motivos já explicitados.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que assim como a linguagem oral, o processo de alfabetização é essencial para a consolidação de relações interpessoais, observa-se a necessidade de que haja a adaptação e reflexão sobre o processo de alfabetização e letramento. Em especial para os alunos com autismo, para que eles consigam comunicar-se e expressar-se socialmente, sendo capazes de compreender a sua realidade e agir sobre ela, minimizando as barreiras trazidas pela deficiência. Dessa maneira, principalmente nas séries iniciais do ensino fundamental, o aluno com autismo precisa de um ensino diferenciado, que consiga auxiliá-lo na interiorização da linguagem social e exteriorização do pensamento, de modo a assimilar os signos arbitrários convencionados socialmente e usá-los de modo intencional e autônomo.

Esse trabalho vem contribuindo no sentido de articulação dos eixos de educação inclusiva e alfabetização, analisando as práticas que ocorrem em uma sala comum de ensino fundamental de escola pública. Pretende-se continuar desenvolvendo a pesquisa, de modo a conseguir resultados positivos tanto com relação a alfabetização do aluno como na sua integração com os demais alunos da sala, repensando em práticas alternativas para que o processo de ensino-aprendizagem de tal discente seja mais significativo, tendo em vista as limitações dessa deficiência.



EDUCAÇÃO INCLUSIVA: integrando atenção interdisciplinar em saúde ao atendimento educacional especializado

Autores: Thaís Caetano de Vasconcelos
vasconcelos_thais@hotmail.com

Marília Grandó Viotto
mariliagv@gmail.com

Aline Fajardo

Carla Cilene Baptista da Silva (coordenadora)
carlaci@gmail.com

Instituição: Universidade Federal de São Paulo – Unifesp Baixada Santista
Agência de Fomento: Pró Reitoria de Extensão

Palavras-chave: educação inclusiva; brincar; escola

Introdução e Objetivos

As ações foram desenvolvidas no período de setembro a dezembro de 2012 visando a formação interprofissional na graduação e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, sendo realizadas na Unidade Municipal de Ensino Padre Leonardo Nunes, situada no Município de Santos – SP, que oferece Ensino Fundamental ciclo I (períodos matutino e vespertino) e Educação de Jovens e Adultos (EJA) ciclo I e II (período noturno). O alvo das ações foram as séries iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente às salas de primeiro ano, visto que a maioria atende alunos com necessidades educacionais especiais (NEE) e não contam com atendimento educacional especializado.

Desse modo, foi proposto um projeto, elegendo uma turma para realizarmos as intervenções, após termos observado todas as turmas de primeiro ano compreendidas no período vespertino.

Objetivo Geral:

- desenvolver ações que visam problematizar a inclusão escolar por meio de atividades lúdicas, estimulando a interação entre as crianças, promovendo oficinas que envolvam os alunos e o professor regente da sala de aula.

Objetivos específicos:

1. Proporcionar um espaço destinado à atividade lúdica, desenvolvendo ações junto aos professores regulares da sala.
2. Estimular a interação entre as crianças a partir de suas produções, individuais ou coletivas, resultados do brincar.
3. Incentivar a construção de novas relações de amizade e confiança entre os alunos.
4. Possibilitar discussão e reflexão entre o professor regente e as extensionistas acerca do brincar como facilitador de um processo de inclusão.

Metodologia

As intervenções lúdicas foram realizadas em três oficinas com uma turma de primeiro ano e ocorreram em um ambiente diferente da sala regular, ou seja, numa sala destinada à brinquedoteca. Foram realizadas oficinas de histórias, brinquedos e desenhos.

A primeira oficina foi denominada de "Contando e recontando", na qual se contou histórias infantis, como fábulas, com dramatização por parte do contador. Durante a encenação das ações as crianças foram convidadas a interagir com a história, também dramatizando as ações possíveis. Recontaram a história utilizando as dramatizações e posteriormente criaram as suas próprias histórias, divididas em pequenos grupos.

Os objetivos desta oficina foram:

- . Incentivar a vivência imaginária entre os alunos, a partir de uma atividade estruturada.

- . Estimular a brincadeira em grupo e a liberdade criativa.

A segunda oficina foi a de brinquedos. As extensionistas selecionaram diversos brinquedos existentes na escola para que as crianças brincassem e explorassem novas possibilidades, além das comumente conhecidas por determinado brinquedo, jogo ou brincadeira, além de promover a reflexão sobre os brinquedos e jogos disponibilizados. Os brinquedos selecionados foram: carrinhos, caminhões, objetos de cozinha (panelas, pratos, talheres, alimentos), jogo de cara-a-cara, jogo do mico, entre outros.

A terceira oficina foi dos "Desenhos", na qual as crianças confeccionaram desenhos (quem já tinha domínio de linguagem escrita foi incentivado a utilizá-la) indicando preferências e gostos pessoais e dos colegas de turma.

Os objetivos foram:

- . Incentivar a liberdade criativa no uso de cores e formas.

- . Investigar as novas relações criadas a partir das oficinas que propomos até então.

- . Produzir registro material do encontro como forma de despedida.

Discussão e Considerações finais

A proposta de realizar intervenções lúdicas junto às classes de primeiro ano foi resultado das ações que foram desenvolvidas no projeto anterior, que visou desmistificar a Sala de Atendimento às Necessidades Educacionais Especiais (SANEE) e discutir as possibilidades do uso dos jogos pedagógicos também em salas de aula, além de ter sido uma proposta indicada pela coordenadora pedagógica da escola. Devemos entender que tal proposta está contextualizada na sociedade na qual estamos inseridos, entendendo o brincar como uma atividade fundamentalmente infantil e essencial para o desenvolvimento.



Durante as atividades de observação nas salas de primeiro ano, pudemos investigar a existência de alunos em situação de inclusão escolar. As professoras acreditam ser aluno com NEE aqueles que apresentam laudo médico fornecido pela família ou obtido após encaminhamento da escola ao serviço de psicologia.

Dentre as salas observadas, optamos por realizar atividades com uma turma de primeiro ano específica devido o fato de ter 2 alunos com NEE, apresentando diagnóstico de Transtorno Global do Desenvolvimento - Autismo. Além disso, esta sala em particular, durante as observações, não contava com professor auxiliar de classe, e a professora regente desenvolvia poucas atividades lúdicas com seus alunos, principalmente, pelo fato do parque de recreação dentro da escola estar interditado para manutenção.

As oficinas lúdicas realizadas com as crianças nesses três encontros puderam propiciar o estabelecimento de vínculo entre as extensionistas e as crianças; a interação por meio da brincadeira, não tendo espaço para a o aparecimento de atitudes que reforçassem a exclusão, além de proporcionar a compreensão das atividades coletivas, garantindo a partilha de objetos (no caso os brinquedos) e assim contribuindo para socialização; trabalhar a atenção a uma determinada tarefa como ouvir uma história; a criatividade por meio de desenhos e do brincar livre; e a sensibilização das crianças e da professora, que participou das ações, tanto tirando seu sapato e sentando-se para brincar com as crianças, como ratificando as proposições das extensionistas.

SILVA (2003), ao citar o autor Henriot (1986), ressalta que o termo brincar, na língua portuguesa, faz alusão a um tipo de atividade que é própria da criança. Neste sentido, sendo a escola um lugar de encontro de muitas crianças, destinado a contribuir para o desenvolvimento destas, supomos que o brincar esteja presente nas atividades cotidianas dos alunos ali presentes. No entanto, não é isso que observamos ao entrar nas salas de aula.

No início de cada oficina as crianças demonstravam muito interesse, porém, no decorrer das atividades, a atenção àquilo que estava sendo proposto se perdia. Isto pode parecer desmotivador e frustrante para quem propõe intervenções, principalmente lúdicas no contexto escolar, pois demanda certo tempo e energia que não estamos acostumados no universo adulto. Além disto, no que se diz respeito ao processo educativo, “sabe-se, desde o início, que aquilo que foi planejado não será equivalente àquilo que de fato acontece, isto é, o profissional não controla os efeitos de sua relação sobre o outro” (MONTNHEIRO, 2007).

Mas para a proposta de oficinas lúdicas nas quais essas crianças pudessem vivenciar momentos de brincar, atividade própria da criança e constituinte de seu desenvolvimento, os momentos de liberdade criativa e retomada para os combinados são muito ricos, de modo que a participação da professora como mediadora desses processos foi de fundamental importância. A facilidade com que conduziu seus alunos nos momentos de conflito e o conhecimento das suas potencialidades, dificuldades e história de vida -



carregadas de questões afetivas e sociais do contexto em que vivem, cujas expressões são encontradas nas brincadeiras e nas relações entre as crianças, deixavam as extensionistas mais seguras para realização das atividades.

Durante as atividades, pode-se observar diversas posturas adotadas pelas crianças, tanto na relação entre si, como na relação com as extensionistas e com a professora. Tais posturas foram indicando o percurso das oficinas no decorrer destas, fazendo com que muitas vezes as atividades inicialmente planejadas fossem modificadas, adaptadas ou até mesmo excluídas, visando o melhor aproveitamento das crianças durante as mesmas. Diante disto, pudemos notar que nas atividades lúdicas livres, nas quais não havia uma tarefa a ser cumprida ou uma resposta 'adequada' a ser formulada, a interação entre as crianças acontecia de forma natural, com poucas intervenções da professora ou extensionistas, apenas na solução de conflitos pontuais ou mesmo na estimulação a novas brincadeiras e rotatividade dos materiais. Já nas atividades lúdicas mais direcionadas, que envolveram os desenhos ou a produção de novas histórias, os alunos procuraram os colegas que possuíam bom desempenho escolar, não querendo produzir com as crianças que reconhecem ter dificuldades, sem que tenha sido indicado o termo *dificuldade* durante estas oficinas em questão, mas tratando-se de um termo comumente utilizado para designar a diferença entre determinados alunos.

Entendendo a manifestação lúdica como o espaço no qual a criança se expressa, onde constrói relações e formas de significar o mundo ao seu redor, sendo espontâneo e norteador do cotidiano como principal atividade, nota-se a necessidade de proporcionar mais espaços para essa vivência (AZEVEDO, 2006).

Tendo em vista que este projeto acontece na escola, por que não proporcionar no período de aula o momento destinado ao brincar, valorizando este momento como parte integrante da formação dos alunos que ali estão?

Tomando estes parâmetros como premissa, buscamos compreender alguns conceitos que envolvem o brincar. Após estudar diversos autores e contextualizar os termos equivalentes a jogo, brincadeira e brinquedo em alguns idiomas, Silva (2003) adota a seguinte definição em seu estudo: brinquedo - objeto que dá suporte de brincadeira; brincadeira - descrição de uma atividade estruturada com regras implícitas ou explícitas; jogo - objeto que possui regras explícitas e como atividade, sinônimo de brincadeira. "Cabe ainda distinguir o jogo e o brinquedo como objetos, considerando que ambos são suportes materiais para brincadeira" (SILVA, 2003, p.12).

Ainda segundo esta autora é preciso notar que, entre os objetos lúdicos, há por um lado, o brinquedo com prevalência da função simbólica, por outro há o jogo com característica de funcionalidade mais evidente. Nesta análise, podemos considerar o *jogo educativo* como sendo a maior expressão dessa funcionalidade. A autora ainda destacará, após analisar diversos autores sobre o tema, a contradição entre o jogo e a sua finalidade pedagógica, pois sendo jogo uma atividade lúdica que busca finalidade em si mesma, ter um caráter de instrução educativa tira da atividade a sua proposta inicial. Além disto,



Brougère (1995, apud SILVA, 2003) aponta que de uma forma ou de outra o jogo livre pode proporcionar algum tipo de aprendizagem, auxiliando no desenvolvimento infantil.

Entendendo este ponto como fundamental para a nossa prática no decorrer deste projeto, buscamos, mesmo durante o período que utilizávamos jogos educativos como recurso, conferir o máximo de liberdade e exploração lúdica nas atividades planejadas, e, apesar de termos objetivos claros, o maior de todos eles foi o que permaneceu implícito durante todas as ações: valorizar o brincar como constituinte do desenvolvimento.

Diante das características das crianças encontradas, as quais nos fizeram pensar a intervenção proposta, podemos considerar o fato da dificuldade de se relacionar como prejudicial à experiência do brincar. Sendo assim, ressaltamos a importância de um espaço que seja favorecedor das experiências lúdicas e das relações que esta pode proporcionar.

Alguns estudos (JURDI, BRUNELLO e HONDA, 2004; COSTABILLE, BRUNELLO, 2005) demonstram que a atividade lúdica no contexto escolar, incluindo as crianças e os educadores, pode favorecer ações que potencializem a inclusão escolar.

Para a execução das oficinas nos foi cedido uma sala descrita como o espaço reservado para a brinquedoteca. No entanto, encontramos algumas dificuldades neste espaço. Embora fosse um local amplo e arejado, se encontrava despotencializado pela invasão de caixas, equipamentos e móveis quebrados, uniformes e material escolar, que acabavam por transformar a sala, destinada a uma brinquedoteca, em um almoxarifado. Como importante diagnóstico, entendemos que para as professoras darem continuidade ao trabalho lúdico com as crianças, este espaço tornaria-se mais potente se fosse destinado exclusivamente para atividades lúdicas. Dessa forma, as relações entre os pequenos alunos poderia se estreitar por meio do lúdico.

Assim, partindo da importância do brincar, a brinquedoteca surge como uma alternativa ao brincar infantil, sendo “um espaço preparado para estimular a criança a brincar, possibilitando o acesso a uma grande variedade de brinquedos, dentro de um ambiente especialmente lúdico” (CUNHA, 1998, p. 40, apud ROSA et al, 2010).

Schlee (2002, apud ROSA et al, 2010) deixa claro que a brinquedoteca não pode ser confundida com uma sala de aula, sendo construída com um objetivo claro e com uma finalidade específica:

“proporcionar um espaço para a brincadeira onde as crianças possam brincar, realizando várias atividades; favorecer o seu desenvolvimento psicomotor, sociocognitivo e afetivo; desenvolver autonomia, criatividade e cooperação; favorecer o equilíbrio emocional e a resiliência; proporcionar a oportunidade de explorar diferentes materiais (brinquedos); favorecer o processo de representação e as diversas formas de comunicação; estimular o relacionamento entre crianças e adultos” (AZEVEDO, 2006, p. 151).



Isto posto, reiteramos a necessidade, já citada, de um espaço na escola destinado exclusivamente às atividades lúdicas. Não um espaço qualquer, mas um espaço pensado e planejado, como uma brinquedoteca, para que essas atividades ocorram de forma a favorecer o desenvolvimento de todos os alunos.



ENUNCIADOS DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA INTERNET: práticas pedagógicas nas salas de recurso multifuncionais

Gabriela Alias Rios
bihalias@gmail.com
Enicéia Gonçalves Mendes
egmendes@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial
São Carlos/SP
CAPES

Palavras-chave: Prática pedagógica. Sala de Recursos Multifuncionais. Atendimento Educacional Especializado.

Introdução

No Brasil, a educação de crianças com necessidades educacionais especiais começou a se tornar questão de política pública na década de setenta, quando ocorria, em contexto mundial o movimento baseado na filosofia da normalização e integração, o que acarretou numa mudança de pensamento no âmbito do atendimento aos estudantes com necessidades educacionais especiais, já que até então a segregação era considerada a melhor opção para atender estes alunos. A partir daí, a política passou a ser norteada pela ideia de integração escolar, que posteriormente viria chegar ao discurso de “educação inclusiva” ou “inclusão escolar”, a partir da década de noventa (MENDES, 2010).

A legislação que normatiza a educação inclusiva no Brasil é relativamente recente, pois foi apenas há pouco mais de vinte anos, com a promulgação da Constituição Federal, em 1988, que foi oficializado que pessoas com deficiências fossem preferencialmente educadas na rede regular de ensino (LAPLANE, 2006). O Estatuto da Criança e do Adolescente e a LDB também abordam esse direito, sendo que na LDB/96 (BRASIL, 1996), foi incorporado o princípio que a escola deve se adequar para receber os alunos, quaisquer que sejam suas características (LAPLANE, 2006). Nessa lei também é destinado um capítulo à Educação Especial, e posteriormente, outros documentos oficiais foram publicados para normatizar a educação inclusiva no Brasil, como as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, homologada em 2008 (BRASIL, 2008), e o Decreto 7611/2011 (BRASIL, 2011). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva visa a constituir políticas públicas que promovam uma educação de qualidade para todos, tendo como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos público alvo da educação



especial (PAEE), orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2008).

As políticas de educação inclusiva indicam que o atendimento educacional especializado (AEE) seja oferecido de forma complementar (para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementar (para os alunos com altas habilidades ou superdotação) ao ensino regular (BRASIL, 2011). O AEE consiste num conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, e tem por objetivos prover e assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem, bem como garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos alunos. O lócus do AEE na escola pública deve ser as Salas de Recurso Multifuncionais (SRM) (BRASIL, 2011).

Devido ao fato de a legislação acerca deste atendimento ser relativamente recente, encontra-se ainda em construção uma proposta do que seria na prática o AEE enquanto um serviço de apoio à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, o que representa um desafio aos professores, gestores e acadêmicos.

A partir de um breve levantamento bibliográfico, foram encontrados alguns trabalhos que versam sobre as práticas no atendimento educacional especializado. Albuquerque (2008) afirma que embora haja documentos que orientem as práticas, estas são adequadas de acordo com cada realidade, já que professores das SRM lidam com imprevistos, e muitas vezes, não cumprem o conteúdo planejado, pois acabam atendendo às solicitações dos alunos, como estudar para provas, esclarecimento de trabalhos. Além disso, a (falta de) vontade política e as condições de trabalho são fatores que impactam diretamente no trabalho desse professor (ALBUQUERQUE, 2008). Oliveira (2008) aponta que dificuldades podem ser decorrentes de barreiras entre a equipe escolar, o que pode impedir a efetivação de práticas educacionais realmente inclusivas.

Objetivos

Este trabalho tem como objetivos apresentar práticas de professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, divulgadas nos *blogs* desses profissionais.

Metodologia

Este estudo consiste em uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo exploratório. Este tipo de pesquisa tem por objetivo tornar o problema de pesquisa menos vago (MARCONI; LAKATOS, 2000).

Para alcançar os objetivos deste estudo, definiu-se como fonte de dados textos de autoria de professores da educação especial, que atuam em sala de recurso, publicados em seus *blogs* pessoais. Inicialmente, foi realizado um levantamento desses textos a partir de buscas no *site* de pesquisas *Google*



(www.google.com), com o filtro “Pesquisa de *Blogs*” ativado. Os descritores utilizados foram “sala de recursos multifuncional”, “sala de recurso”, “atendimento educacional especializado”, “inclusão escolar” e “educação inclusiva”.

Para a seleção dos *blogs*, foram adotados os seguintes critérios: (a) ser de origem nacional; (b) pertencer a professor da educação especial, o que era verificado por meio da análise do perfil do blogueiro. Não foram considerados *blogs* construídos em nome de escolas, diretorias de ensino, ou similares, já que os textos não eram de autoria de um único professor, ou somente do professor da educação especial; (c) conter pelo menos cinco postagens; (d) temática do *blog* ser relacionada à educação especial. *Blogs* que continham várias temáticas, como postagens relacionadas à psicopedagogia, ou com atividades destinadas a outras realidades que não fossem a educação especial foram descartados.

Para a seleção dos textos, foram adotados os seguintes critérios: (a) textos originais, escritos pelo próprio professor-blogueiro. Textos copiados de outros sites, como artigos e reportagens, ou copiados de livros, e informativos de eventos não foram considerados, bem como imagens e vídeos; (b) conteúdo relacionado à prática pedagógica do professor; (c) textos publicados entre o período de 2009 e setembro de 2012. Considerando que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi homologada em 2008, optou-se por delimitar a busca entre 2009 e 2012.

Foram selecionados dez textos, que terão suas estruturas discursivas analisadas a partir da teoria semiótica greimasiana. Esta teoria tem como objeto o texto, que é visto como um todo de significação, e procura descrever e explicar o que o texto diz e como faz para dizer o que diz, ou seja, explicar os seus mecanismos internos de sentido (BARROS, 1994). A semiótica concebe o seu plano de conteúdo sob a forma de um percurso gerativo, que, no plano do conteúdo, compreende três níveis de organização do sentido do texto: estruturas fundamentais, narrativas e discursivas. Para este trabalho, serão analisadas apenas as estruturas discursivas, em que o texto é examinado como discurso.

Até o presente momento, apenas um desses textos foi analisado.

Discussão e Considerações finais

O texto analisado foi escrito por uma professora de um município do Estado de São Paulo, e publicado em 2011. No nível discursivo o texto é examinado como discurso, observando-se a espacialização (espaço), actorialização (atores do texto) e temporalização (tempo). Neste nível, também se examinam as figuras e os temas que recobrem o discurso. A Tabela 1 ilustra a sistematização da análise deste texto.

Nível Discursivo	Elementos
-------------------------	------------------

Espacialização	Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão da escola em que trabalha a professora-blogueira – “[...] <i>trabalho que realizo na EMEF [...]</i> ”.
Temporalização	Passado (relação de anterioridade ao agora): “ <i>comentei</i> ”, “ <i>não nos levou a cruzar os braços</i> ”, “ <i>conseguimos</i> ”. Presente : “ <i>o trabalho que realizo</i> ”.
Actorialização	Actantes (função dos atores): professor e aluno. Atores : professora-blogueira, que atua em uma sala de recursos multifuncional, e os alunos desta sala, que receberam de um outro instituto materiais em Thermoform.
Temas	(a) Falta de material necessário para o desenvolvimento do trabalho com crianças cegas e de baixa visão; e, (b) luta das professoras para desenvolver o trabalho, devido à escassez de material adaptado.
Figuras	(a) Materiais adaptados; (b) alunos cegos e de baixa visão; (c) criatividade da professora; (d) materiais em Thermoform.

Tabela 1 – Sistematização da análise

A partir da análise do texto, depreende-se que o enunciador (a professora) agradece o instituto que forneceu o material solicitado por facilitar o trabalho dela e de seus colegas. A professora relata a escassez de material adaptado, e declara que precisava deste tipo de material para desenvolver seu trabalho com mais qualidade. Por isso, busca apoio do instituto, que fornece o material didático solicitado. Além disso, o recebimento deste material impactou também na motivação dos alunos que frequentam a SEM, pois querem utilizá-lo em todos os momentos. Dessa forma, o instituto é sancionado positivamente.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos PAEE. A função do AEE é eliminar os fatores impeditivos da plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. A partir da análise do texto, depreende-se que, na prática, isso ainda não tem acontecido. As estruturas discursivas remetem à falta de material necessário para o desenvolvimento do trabalho com crianças cegas e baixa visão, que são importantes no processo de aprendizagem desses alunos, e a luta das professoras para desenvolver um trabalho de qualidade, já que a falta de materiais era um impeditivo para isso, sendo necessário apelar a outro instituto para receber o material.

Pretende-se, ao finalizar as análises dos outros nove textos, ter um panorama geral de como tem se dado as práticas dos professores em âmbito nacional.



A EXPERIÊNCIA DO JARDIM BOTÂNICO MUNICIPAL DE BAURU COM MONITORES DEFICIENTES VISUAIS ATUANDO EM UM JARDIM MEDICINAL SENSORIAL

Vinícius Sementili Cardoso¹
redvex3000@yahoo.com.br
Luiz Carlos de Almeida Neto²
lucanetto@yahoo.com.br
Edy Yoshiko Izumi Yamamoto³
edy.yamamoto@gmail.com
Tamires Löw Gonçalves⁴
tamireslow@gmail.com

1 Jardim Botânico Municipal de Bauru

2 Jardim Botânico Municipal de Bauru

3 Lar Escola Santa Luzia para Cegos

4 UNIMED Bauru

Palavras-chave: Educação especial. Plantas medicinais. Educação em espaços não escolares.

Introdução e Objetivos

As coleções de plantas, em Jardins Botânicos, têm a conservação de espécies vegetais como um dos seus objetivos, podendo ser representadas por espécies em risco de extinção e plantas cultiváveis de importância econômica, como plantas frutíferas e medicinais (RBJB, 2004). Além do viés conservacionista, as coleções vegetais são utilizadas para atividades educativas e estão disponíveis para contemplação do público visitante como, por exemplo, os jardins de plantas medicinais.

Desde a Idade Média os jardins medicinais têm a tradição no cultivo das chamadas “plantas úteis” e foram os precursores dos jardins botânicos da atualidade. Segundo Leão (2007), foi na década de 1990 que os jardins medicinais adotaram características de espaços terapêuticos, com o intuito de promover o reequilíbrio físico, psicológico e emocional do sujeito pela interação multisensorial com as espécies vegetais.

Devido a este enfoque, de exploração dos sentidos, estes jardins passaram a ser conhecidos também como jardins sensoriais. São locais que mantêm plantas organizadas de forma a estarem acessíveis ao público, na qual sua distribuição, a forma do jardim, orientação para o público e acessibilidade estimulem a exploração dos sentidos. Deste modo, podem contribuir para o bem-estar físico e emocional em um local agradável que permite aos visitantes o relaxamento, reflexão, meditação, contemplação (CARVALHO, 2011) e, além disso, se configuram como espaços de superação das restrições humanas. De acordo com Ely e colaboradores (2006), a restrição é a dificuldade em realizar



qualquer tipo de atividade cotidiana, podendo ou não estar ligada a uma deficiência.

É então, a partir do século XXI, que estes espaços têm adquirido esta ampla visão de acessibilidade, para que todas as pessoas possam utilizar os jardins sensoriais como forma de contribuir com a educação, terapia e desenvolvimento do bem estar.

O surgimento destes jardins inicialmente era destinado às pessoas com deficiência visual, sendo o seu principal propósito, o de proporcionar aos utilizadores a possibilidade de estimular os órgãos dos sentidos (CARVALHO, 2012).

Neste sentido, o Jardim Botânico Municipal de Bauru (JBMB) tem procurado adequar seus espaços de visitação e suas coleções de plantas vivas para a acessibilidade de todas as pessoas.

O JBMB é uma instituição voltada à conservação da biodiversidade vegetal, que mantém exemplares de plantas regionais, nacionais e exóticas, assim como uma ampla área de vegetação nativa. Os trabalhos realizados são voltados à conservação, educação, lazer e pesquisa.

O jardim medicinal sensorial foi o primeiro espaço do JBMB adaptado para pessoas com necessidades especiais. Inicialmente era conhecido como praça de plantas medicinais e tinha como objetivos conservar e permitir o contato das pessoas com estas plantas. Buscando a acessibilidade, a praça foi adaptada e transformada em um jardim medicinal sensorial, e além destas adaptações e transformações, foi organizado um programa de monitoramento, focado no jardim sensorial, no qual o grupo de monitores é composto por pessoas deficientes visuais.

Os objetivos do programa de monitoramento foram: proporcionar aos visitantes a possibilidade de explorar o mundo dos sentidos; iniciar uma aproximação da equipe de educação do JBMB com o universo das pessoas com necessidades especiais; oferecer acesso às pessoas com deficiência visual ao contexto de um jardim botânico, seus objetivos, sua importância e suas atividades; oferecer aos visitantes uma experiência diferenciada ao serem monitoradas por deficientes visuais; realizar a inclusão social.

Metodologia

O jardim medicinal sensorial está localizado em uma praça a céu aberto, próximo à administração do Jardim Botânico. A praça é formada por treze canteiros elevados com 70 cm de altura, onde estão as plantas da coleção. O chão possui piso tátil para guiar as pessoas com deficiência visual durante as incursões ao jardim. As informações sobre as plantas são disponibilizadas por meio de placas informativas, em alto relevo e braile, contendo nome científico, nome popular, família botânica, origem da espécie e número de registro da planta na coleção de plantas vivas. A altura dos canteiros, a disposição do piso tátil e das placas informativas seguiram as normas de acessibilidade a



edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos proposta pela ABNT (2004).

No ano de 2012, para o desenvolvimento deste programa de atendimento, foi estabelecida uma parceria entre o JBMB, a iniciativa privada e uma instituição sem fins lucrativos, da cidade de Bauru, que apoia pessoas com deficiência visual e oferece diversas atividades, como artesanato, esporte, informática, braile, entre outras e também capacita deficientes visuais a desenvolverem suas atividades do cotidiano de forma mais independente.

Para a escolha dos monitores foram selecionados aqueles que estavam mais habituados com sua condição de deficiência visual e que poderiam caminhar, com a devida orientação, sem problemas pelo jardim sensorial. Foram escolhidas sete pessoas para atuarem como monitores, estes, em sua maioria compreendiam pessoas que perderam a visão quando adultos, contudo, alguns já haviam nascido com um déficit visual e foram gradativamente perdendo a visão.

A equipe de Educação Ambiental do JBMB organizou, em conjunto com os monitores e coordenadores da instituição para deficientes visuais, uma estratégia de capacitação de seus monitores para o atendimento do público visitante. O planejamento, a capacitação e a atividade de monitoria se desenvolveram em quatro etapas.

Na **primeira etapa** ocorreu o estabelecimento do primeiro contato entre os monitores do JBMB e os monitores deficientes visuais e também ocorreu a apresentação do jardim sensorial para o grupo.

Na **segunda etapa** ocorreu a elaboração da audiodescrição e da maquete do jardim sensorial. Para elaborar o roteiro audiodescritivo foi necessário que uma pessoa da equipe de Educação Ambiental do JBMB, responsável pela descrição da praça, fosse privada momentaneamente de sua visão, por meio de uma venda. A elaboração da descrição do jardim sensorial ocorreu de acordo com a percepção do monitor ao caminhar pelo piso tátil, explorar as plantas da coleção e calcular distâncias e direções. A produção da audiodescrição envolveu também um intenso trabalho de pesquisa sobre as plantas do jardim. A maquete do jardim sensorial foi elaborada em isopor, na qual foram representados os canteiros, em relevo, e os caminhos percorridos pelo piso tátil, em uma textura diferente do isopor.

Na **terceira etapa** foram estabelecidas as divisões dos grupos de monitores deficientes visuais, baseando-se na disponibilidade dos mesmo para participar da atividade. Ficou então estabelecido que a monitoria ocorreria três vezes por mês. A coordenadora da instituição para deficientes visuais entraria em contato com a equipe de educação do JBMB para agendar datas que contemplavam visitas agendadas de escolas.

Na **quarta etapa** ocorreram as primeira visitas monitoradas. Foram realizadas duas visitas, das quais participaram alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, de uma escola de Bauru e outra, da cidade de Jacanga (ambas Escolas Municipais de Ensino Fundamental).



Após a apresentação dos monitores, os alunos foram organizados em grupos menores (com no máximo 10 pessoas), cada qual coordenado por um monitor líder que guiava os alunos pelo jardim sensorial. Foram distribuídas fitas coloridas para diferenciar os grupos. Cada monitor possuía uma fita com cor diferente e os alunos, que receberam uma fita individual, se agruparam de acordo com a cor da fita do seu grupo.

Cada criança recebeu então uma venda para terem a visão bloqueada e caminharem todos (monitores e alunos) em condição de igualdade. Os monitores forneceram as orientações necessárias para caminhar com segurança pela praça e sobre como se portar adequadamente diante da falta de visão. Em seguida os alunos, guiados pelos monitores, exploraram o jardim sensorial.

Ao final da visita ao jardim era organizada uma roda de conversa na qual alunos, professores e monitores trocaram experiências sobre o desenvolvimento da atividade.

Resultados, Discussão e Considerações finais

Durante esta primeira etapa, os monitores com deficiência visual compartilharam suas histórias de vida e experiências em relação ao déficit visual, assim foi possível perceber a diversidade dentro do grupo. Uma integrante afirmou que a perda da visão estimula naturalmente o desenvolvimento dos outros sentidos (audição, tato, olfato, paladar), ampliando a capacidade de perceber outros estímulos do ambiente. A mesma relatou também que é necessário permitir ao deficiente visual (termo utilizado pelos próprios integrantes do grupo) condições para que ele se locomova pelo ambiente, mas que é necessário deixar que a pessoa encontre seus próprios meios de se localizar no espaço. Tal comentário surgiu após o questionamento da necessidade de colocar pisos táteis por toda a área do Jardim Botânico. A integrante disse que não é preciso, sendo necessário colocar apenas em locais importantes ou de interesse, permitindo ao deficiente visual o desenvolvimento pessoal, onde ele encontrará dificuldades e procurará resolvê-las por conta própria, melhorando a autoestima e aprimorando suas capacidades de percepção do meio.

A necessidade de privar o monitor do JBMB da visão, para elaborar a audiodescrição, surgiu da dificuldade em realizar a descrição do jardim sensorial com detalhes suficientes para o deficiente visual. Pelo fato do monitor enxergar, foi necessário que este se aproximasse da realidade percebida por estas pessoas, para que a descrição fosse devidamente coerente.

De acordo com Carvalho (2011), para o deficiente visual, as informações coletadas pelos outros sentidos são as utilizadas para que eles lidem com o mundo, portanto a disponibilização da informação é sempre um desafio para aqueles que enxergam e deve ser oferecida ao deficiente visual de forma rica e coerente. A visão capta grande quantidade de informações sobre a realidade, destacando-se, portanto, em relação aos outros sentidos.



No momento da monitoria a maioria dos alunos estava relutante em colocar as vendas nos olhos, mas aos poucos se tornaram receptivos. Alguns monitores do Lar Escola se sentiram mais a vontade e interagiram bastante com os alunos, contudo um monitor relatou que teve dificuldades ao lidar com as crianças. Este despreparo é natural, uma vez que os monitores não possuem formação específica na área de educação. Por isso, os monitores do JBMB estão sempre presentes para auxiliar a condução das atividades.

Os alunos, quando questionados sobre como se sentiram ao participar da atividade, relataram a sensação de medo quando tiveram que andar de olhos vendados. Outras sensações como desconforto e relutância em colocar a venda foram observadas. O fato de obstruir o principal sentido que capta informações do meio gera insegurança, pois as crianças não estão habituadas a focar os outros sentidos para captar informação.

Após as visitas, foram conduzidas conversas entre alunos e monitores, onde surgiram questionamentos dos alunos, tais como: *Vocês são mesmo cegos? Como vocês conseguem comer? Para que serve esta bengala? E como você consegue guardar e tirar ela da bolsa? Como vocês vão ao banheiro? Eu estou de venda ou estou sem a venda? Qual é a cor do meu cabelo? Vocês não se perdem na rua? Como vocês sabem as horas?* Poucos alunos no grupo relataram um contato anterior com pessoas portadoras de deficiência visual, portanto, as questões foram direcionadas às atividades cotidianas dos monitores com deficiência visual e nos instrumentos que utilizavam para se locomover.

Esta atividade trouxe grandes contribuições para os monitores do JBMB e os monitores com deficiência visual, bem como para os alunos monitorados. Foi a primeira vez que a equipe de educação do JBMB teve contato com um grupo formado por pessoas com necessidades especiais. Da mesma forma, a equipe do Lar Escola passou a conhecer a realidade de um Jardim Botânico. Também por estarem em uma condição de instrutores nas monitorias, a informação, o conhecimento e a forma de interação com as crianças ocorreu com a seriedade necessária para o ato de ensinar.

A experiência no dia a dia da monitoria proporcionou a melhora na atuação de todos os monitores com momentos de reflexão constante sobre a prática, com isso a dificuldade de alguns foi superada. Para os alunos a atividade proporcionou contato com uma realidade que não lhes é familiar. Ter um monitor com deficiência visual atuando como orientador da visita é um experiência que pode levar a mudanças na visão que as crianças possuem sobre os deficientes visuais.

É importante colocar que o foco das atividades monitoradas no jardim sensorial é a relação entre as pessoas, por meio da disponibilização de informação sobre as plantas, e o jardim sensorial, ou seja, é por meio das plantas que os monitores e alunos se relacionam e trocam experiências. De acordo com Gaspar (1993) a interação positiva entre os visitantes e os monitores proporciona um aumento no interesse, no poder de atração e no tempo de exploração dos objetos em excursões a ambientes fora da escola.



De acordo com Freire (1996), ensinar exige: rigorosidade metódica, pesquisa, respeito aos saberes do educando, comprometimento, reflexão crítica sobre a prática, saber escutar, disponibilidade para o diálogo, risco, aceitação do novo, rejeição à discriminação, bom senso, alegria e esperança, curiosidade, convicção de que a mudança é possível, humildade e tolerância. Estas parecem as que mais estiveram presentes durante todo o processo de interação entre a equipe de EA do JBMB, os monitores com deficiência visual e os visitantes.

Embora o foco deste trabalho tenha sido as pessoas com deficiência visual, as transformações realizadas no jardim sensorial e o programa de atendimento proporcionou o acesso do público ao jardim, convidando a todos (pessoas com mobilidade reduzida, terceira idade, crianças, jovens e adultos) a explorarem os seus sentidos no jardim medicinal sensorial.



EDUCAÇÃO FANTOCHES E INCLUSÃO

Rose Mary Nunes Diogo
email rosemndiogo@gmail.com
Kátia de Abreu Fonseca
email kabreufonseca@gmail.com
Prefeitura Municipal de Bauru

INTRODUÇÃO

A inclusão educacional é um direito ratificado por documentos legais nacionais e internacionais. Entretanto na prática pedagógica da Educação Infantil, os alunos com necessidades especiais são excluídos por diversos fatores inclusive pela falta de oportunidade de conhecer as diferentes práticas educacionais diversificadas para o trabalho com esta clientela. Desta forma, este trabalho objetiva relatar o material utilizado para favorecer a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Com o objetivo de incluir e estimular o convívio com os outros alunos de forma lúdica foram utilizados fantoches com diferentes necessidades especiais: auditiva visual e física. Junto a isto, envolvemos todos os alunos no desenvolvimento do projeto, ajudando assim a criar futuros cidadãos sem preconceitos Assim, por meio deste relato tentaremos também, contribuir com a prática pedagógica de outros docentes norteando seus trabalhos.

Os jogos dramáticos incentivam a discussão de problemas rotineiros, ao considerarem a melhor maneira de lidar com eles e conservarem o que aprenderam, levando conhecimentos escolares para a vida, pois eles não se dissociam nesta situação, são unidos e, por isso, as atividades recebem mais significação e valor. (VALLE e CAPELLINI, 2008, p.19)

A escolha dos fantoches deu-se pelo valor pedagógico, educativo e divertido para ensinar os conceitos das necessidades especiais aos alunos deixando-os mais entretidos no contexto da história, pois o encantamento com os fantoches no olhar infantil permite a criança imaginar que o boneco possui vida assimilando assim o conteúdo que será abordado e ensinado. As crianças demonstram interesse maior ao ouvir as histórias e dificuldades enfrentadas pelas deficiências vivenciadas pelo boneco, levando-as a interagir com os fantoches.

[...] “as crianças são capazes de explorar a realidade, de memorizar alguns dados, sempre que a situação seja interessante para ela e faça parte de seus jogos e de suas



situações conhecidas.” (BASSEDAS, HUGUET & SOLÉ, 1999, p.41)

Diante do exposto este trabalho teve como objetivos específicos:

- Estimular o respeito à diversidade;
- Promover a inclusão;
- Formar cidadãos preocupados com a coletividade;
- Estimular a criatividade e imaginação.

Os materiais utilizados no projeto foram fantoche com cadeira de rodas, fantoche com aparelho auditivo, fantoche com óculos escuros e palco para apresentação.

A metodologia utilizada foi de apresentação de teatro de fantoches com 30 minutos em dia estipulado pela escola.

O trabalho desenvolveu-se na sala de 1º ano de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental onde atuo como professora da sala regular e em uma Escola Municipal de Educação Infantil onde atuo como professora de Educação Especial.

As turmas foram reunidas para assistir e ouvir a apresentação de fantoches sobre inclusão para que através da apresentação lúdica valorizem as diferenças. A apresentação inicial foi do personagem Dudu que é cadeirante. Logo após foi a apresentação do personagem Pelezinho que é deficiente auditivo e por fim a apresentação da personagem Aninha deficiente visual explicando cada uma das deficiências e interagindo com o público infantil.

A expressão dramática deve ser valorizada e correlacionada com as atividades do desenvolvimento infantil. Isto pode ser feito, por exemplo, quando propomos caminhadas imaginativas ou brincadeiras com fantoches e máscaras. Todos os jogos que trabalham com a fantasia são importantíssimos a educação infantil. (HACTINGER, 2005, p.58).

A escolha do uso de fantoches foi utilizada como instrumento facilitador de aprendizagem e motivador da inclusão no ambiente escolar trazendo alegria e felicidade pelo que se está trabalhando.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o desenvolvimento do projeto foi possível concluir que as crianças aprendem a conviver com as diferenças brincando. Elas interagem com os fantoches querendo saber sobre as diversas necessidades especiais se prontificando a ajudá-las caso necessário. Com fantoche o conteúdo é melhor assimilado pois, a criança vivencia através do lúdico, um momento da história que para ela é real.



Através dos fantoches as crianças aceitam e entendem as diferenças minimizando o preconceito.

Ao destacarmos a expressão dramática na educação, proporcionamos meio para a criança vivenciar diferentes papéis e ampliar sua imaginação e criatividade de modo prazeroso e alegre. E, indo além do momento presente, oportunizamos que ela se torne futuramente um adulto com iniciativa e autonomia. (HACTINGER, 2005, p.59).

Um aluno que vivenciou experiências com crianças deficientes provavelmente se tornará um adulto motivado a ajudar o próximo, tornando-se assim um cidadão sem preconceito.



DINÂMICA FAMILIAR DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

Liliane Denise da Silva
liliane.d.silva@hotmail.com

Iasmin Zanchi Boueri
boueri.iasmin@gmail.com

Maria Amélia Almeida
ameliam@terra.com.br

Universidade Federal de São Carlos

Eixo Temático: Educação Especial e Educação inclusiva

INTRODUÇÃO

O presente estudo apresenta a temática de dinâmica familiar no convívio com pais, irmãos e filhos com Síndrome de Down. A síndrome de Down é uma alteração genética que leva a formação de três cromossomos 21 na célula, quando o esperado seria 2 cromossomos. Segundo Rodini e Souza (2012) as características de pessoas com síndrome de Down são perfil achatado; orelhas pequenas; olhos com fendas palpebrais oblíquas, língua grande, protrusão (deslocada para frente) e sulcada (cheia de pregas ou rugas); encurvamento dos quintos dígitos; aumento da distância entre o dedo polegar e o dedo indicador dos pés; prega única nas palmas. Porém não são os únicos fatores para se diagnosticar um indivíduo com necessidades especiais, é de suma importância o diagnóstico médico para a prescrição da condição do indivíduo.

Nota-se na literatura, que o nascimento de uma criança com síndrome de Down, é um fator gerador de impactos sobre a família, pois muitas vezes a família não tem um conhecimento prévio de como lidar com esse tipo de situação o que acaba gerando estresse e dificuldade de aceitação (CUNHA, 2010). Percebe-se então a real necessidade de um programa ou dinâmica familiar que oriente os pais, as mães e os irmãos para um processo de adaptação e instrução para a chegada deste novo membro no contexto familiar (Henn, Piccinini, Garcias, 2008).

Embasadas em pesquisas feitas por vários pesquisadores da área, nota-se a importante influência da família no convívio e interação da criança com Síndrome de Down.

Os autores Silva e Dessen (2003) realizaram uma pesquisa para demonstrar como vivem famílias com filhos que tem Síndrome de Down. O estudo teve como objetivo mostrar características do desenvolvimento da criança, como os pais agem com relação a isso e a interação dos mesmos com as crianças. Observou-se que atividades conjuntas trazem mais efeito e isso foi confirmado mediante pesquisa. Foi verificado que tais famílias criam expectativas às quais talvez seus filhos não possam alcançar, demonstrando, desta forma, a dificuldade que a família tem para aceitar o diagnóstico.



Levanta-se a necessidade de um acompanhamento psicológico aos familiares até mesmo para lhes dar a notícia da deficiência de seu filho, para que estes possam aceita-lo. Nota-se que na opinião dos pais, é de extrema necessidade um programa de estimulação precoce para a promoção do desenvolvimento da criança, e a forma como interagir com esta criança com temas relacionados a comunicação, deixando claro que ainda tem muito para se fazer em questões voltadas ao desenvolvimento.

Nunes (2008) relata que desenvolvimento da criança ocorre no contexto familiar, mostra que muitas vezes o irmão com desenvolvimento típico assume a responsabilidade de cuidar desse irmão com deficiência, caracterizada por assimetria de papéis. O intuito desta pesquisa é caracterizar a interação entre díades de irmãos, comparar o desempenho dos grupos nas interações, avaliar diferenças entre grupos de irmãos nas interações considerando o apoio social da família. Percebe-se que os resultados demonstram que há uma diferença no comportamento do ajudante do irmão com desenvolvimento típico. É importante considerar a contribuição prática do mesmo, à medida que ao se conhecer melhor a dinâmica das interações entre pares ou grupo de irmãos que contam com a presença de um membro com necessidades especiais, é possível entender melhor suas necessidades e, assim, aventar hipóteses acerca de atividades que possam ajudar a melhorar tais interações.

Ao analisarmos os relatos acima nota-se a importância da família dentro deste contexto, pois os pais são uma das maiores influências no comportamento dos filhos.

Pentean e Suguihura (2005) e posteriormente Pereira e Fernandes (2010) realizaram pesquisas com a mesma temática de se ter um irmão com a Síndrome de Down. O objetivo geral das duas pesquisas envolviam analisar a interação entre irmãos e a sua perspectiva com relação a dinâmica familiar. Embasadas em literaturas os autores acima mencionados relatam a necessidade de se aprimorar ou de se realizar pesquisas voltadas a essa dinâmica entre familiares, pois existe uma grande defasagem no que diz respeito à família e seus indivíduos.

Ao relacionarmos a dinâmica familiar como um dos primórdios para as relações familiares e o meio em que se desenvolvem o aparato linguístico e comunicativo no contexto pessoal do indivíduo caracterizado com um ser provido de características atípicas ao que a sociedade impõe como 'ser normal'. Citamos um estudo de caso feito por Sproviere (2001) que relata em seu estudo como é o funcionamento da dinâmica familiar de crianças autistas, que nos servirá como base para os mesmo indícios de estudo na dinâmica familiar com crianças com Síndrome de Down.

Estudar a dinâmica familiar de crianças com síndrome de Down no contexto dos dias atuais é relevante para contribuir com futuros trabalhos relacionado a este tema podendo servir para evidenciar as práticas utilizadas na dinâmica familiar e na elaboração de práticas dos profissionais da área da educação especial.

Palavras chave: Síndrome de Down, Dinâmica familiar, interação familiar.



OBJETIVO

O projeto teve como objetivo geral verificar os aspectos relacionados a dinâmica familiar entre pais, irmãos e filhos com Síndrome de Down.

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desta pesquisa 3 famílias nucleares, compostas de pai, mãe e filhos. Para inclusão na pesquisa as famílias deveriam conter um filho com diagnóstico de Síndrome de Down, tendo de 5 a 10 anos e um filho com desenvolvimento típico. Identificação: Família 1 filho com SD L7 e irmã J10, família 2 filha com SD V6 e irmão A10, família 3 filha com SD H7 e irmão J8.

Local

A pesquisa foi realizada nas casas das famílias e abrangeram locais como a sala, cozinha e quartos.

Materiais e equipamentos

Os materiais que foram utilizados pelas pesquisadoras foram: papéis, canetas, brinquedos variados, quebra-cabeças, lápis e borracha. Os equipamentos utilizados foram: gravador de áudio e imagem (câmera digital), computador e impressora.

Instrumentos

Para a realização da pesquisa foram utilizados três instrumentos, sendo eles:

- O roteiro de entrevista semiestruturado: com o objetivo de conhecer a família e como é o funcionamento da dinâmica de familiares no convívio com crianças com Síndrome de Down,
- O protocolo de observações das situações estruturadas: que teve como objetivo descrever todos os comportamentos emitidos pelos participantes no decorrer das situações de interação familiar programadas.
- O protocolo de registro de análise das filmagens: que teve por objetivo verificar a frequência de comportamentos emitidos por minuto pelos participantes quando expostos as situações de interação familiar programada.

Procedimento de coletas de dados

Após aprovação do comitê de ética (Protocolo número: 166.938 CAAE 11338012.2.0000.5504) e assinatura do TCLE por parte dos pesquisadores e participantes, foi dado início a coleta de dados. Os participantes foram convidados, de acordo com sua disponibilidade, para a realização das entrevistas, com duração de aproximadamente 15 minutos.



Num segundo momento, foram realizadas as filmagens das situações de interação familiar planejadas nas casas dos participantes. As famílias foram expostas a três atividades programadas de no máximo 25 minutos, que tiveram como objetivo geral propiciar interação entre os familiares. As situações programadas são as seguintes:

- Situação 1: interação familiar - pais e filhos com Síndrome de Down e irmão. “Caça aos objetos” que teve como objetivo fazer com que a família toda interagisse, analisando o trabalho em equipe e a união entre os indivíduos.
- Situação 2: interação entre os pais e o filho com Síndrome de Down, e Situação 3: interação entre os pais e o filho com desenvolvimento típico, foi utilizada a mesma atividade. “Quebra-cabeças” que teve como objetivo fazer pais e filhos com Síndrome de Down interagir, observar quais foram as orientações dos pais, observamos a maneira como se comportam frente as possíveis dificuldades em montar o jogo.

Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos foram analisados de forma qualitativa. As entrevistas foram transcritas e as falas dos pais foram utilizadas para evidenciar os aspectos abordados. Os vídeos foram assistidos e os comportamentos dos pais, crianças com Síndrome de Down e irmão foram descritos e destacados, realizando, desta forma, descrições de interações entre os familiares.

RESULTADOS

Analisando os dados obtidos por meio do roteiro de entrevista percebe-se que ambas as famílias responderam que a chegada do filho com SD trouxe grandes mudanças para a família em que tiveram que aprender a ter mais paciência, com os filhos.

Com relação ao grau de instrução sobre a SD ambas responderam que não tinham conhecimento sobre a Síndrome antes de ter o filho percebe-se então a necessidade de futuros trabalhos voltados para esta finalidade, pode-se dizer também da necessidade de instrução para as mães pois atualmente já existem exames médicos que conseguem fazer este tipo de diagnóstico e que o acompanhamento médico é necessário. Na aceitação social de início pelo relato das mães a família aceitou bem apesar de tratar as crianças muitas vezes como bebê e em um dos casos uma mãe relata o fato de ainda muitas pessoas terem preconceito para com seus filhos. Em questão do relacionamento percebe-se que o filho mais velho está incumbido de ajudar também nas tarefas de vida diária comparado com a literatura que nos traz exatamente isto.

Em dois casos a mãe de L7 e H7 estimulavam mais seus filhos para as brincadeiras chamavam a sua atenção comparado com os outros filhos pediam para que os filhos mais velhos deixassem a criança encontrar os brinquedos a mãe de V6 dispersou logo no início das brincadeiras e não havia estímulos por parte da mãe para com os filhos. Algo importante também a destacar é que



uma das famílias mora em uma fazenda dificultando o acesso a escola da criança no caso de V6, nota-se que nas escolas segundo o relato das mães não possuem eventos para a instrução de pais e filhos a respeito das deficiências, constam apenas que possuem reuniões de pais e conselhos escolares, nos casos das famílias apenas L7 frequenta rede regular e no contra turno a escola especial, v6 já estudou em escola regular, mas frequentemente apenas a especial e H7 não nos deu informações a respeito.

Comparando os dados das interações obtidos por meio dos vídeos, temos que as três famílias visitadas receberam as pesquisadoras muito bem, e colaboraram com as interações familiares propostas. Quando há interações dos pais as crianças agem de forma positiva, as crianças tendem a responder melhor nas atividades por serem estimulados pelos pais. Notou-se a diferença no trato com os filhos com SD, segundo os dados apresentados os pais dão mais atenção aos filhos e deixam algumas funções diárias encarregadas aos filhos mais velhos como dar banho, cuidar da criança. O que percebemos de forma igualitária para todas as famílias, foi o comportamento das mães que indicavam onde estavam os brinquedos, porém notamos também a diferença na hora de esconder os brinquedos tanto as famílias do L7 quanto a família da H7 colocaram os brinquedos em locais de fácil acesso e dentro do alcance das crianças, porém a mãe da V6 escondeu os objetos em lugares altos como, por exemplo, em cima do armário, e tal ato dificultou o acesso para a criança.

Na interação do caça objetos todos participaram ativamente porém a H7 não queria participar da brincadeira a principio, teve muita relutância da parte dela, porém quando o irmão disse que queria que ela participasse resolve então participar também.

Já na brincadeira do quebra-cabeça todas as crianças dispersaram com uma maior facilidade L7 ficou ao lado da mãe até ela acabar de montar porém não quis ajudar muito a mãe e ela teve que ficar pedindo isso há ele, já a mãe de V6 logo ela própria desistiu da brincadeira e deixou V6 com sua irmã, porém V6 não obedece a irmã e ficou desmontando o quebra cabeça, com relação a H7 não quis participar da brincadeira, então a mãe montou o quebra cabeça juntamente com seu irmão e quando o quebra –cabeça estava pronto ela quis desmontar ele e montar junto com a mãe e com o irmão.

Quanto as filmagens e observação das situações estruturadas, os comportamentos observados foram descritos com frequência entre comportamentos adequados e inadequados, observando que a interação dos pais influenciou para a ocorrência destes comportamentos (Tabela 2).

Tabela 2. Comportamentos emitidos pelas crianças com SD no decorrer das dinâmicas realizadas.

Comportamentos mais frequentes	L 7	V 6	H7
Abraços	4		



Beijos	1		
Gritos			17
Palavrões		1	
Bater		5	4
Empurrar			1
Bater no animal de estimação		3	
Puxar o cabelo		2	
Mostrar a língua		1	
Sorrir para a câmera	2		
Chutar			2

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vale ressaltar que a análise de dados está em andamento. Porém, a partir do até então analisado pode-se verificar que famílias que interagem melhor com os filhos e que possuem mais tempo com a criança, o filho possui um comportamento mais adequado, nota-se que é necessário um programa que trabalhe o grau de instrução dos pais a respeito da Síndrome de Down, e importância do acompanhamento médico. Frente os objetivos propostos por este estudo os dados foram positivos, pois se obteve a identificação das características no relacionamento entre irmãos, identificação das características do tratamento dos pais para com os filhos com Síndrome de Down e filhos com desenvolvimento típico.

Há necessidade de realização de outros estudos que abordem a temática da dinâmica familiar nos com o objetivo de melhoria no relacionamento de pais e irmãos de crianças com Síndrome de Down, fazendo uso de grupos e programas de intervenção.



ATENÇÃO EDUCACIONAL A ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO: acelerar é a melhor alternativa?

Bárbara Amaral Martins³⁵⁷

RESUMO

Considerando-se que os alunos com altas habilidades/superdotação estão entre aqueles que possuem necessidades educacionais especiais e requerem atenção educacional especializada, nos propomos a discutir e analisar por meio de levantamento bibliográfico, a estratégia de aceleração do ensino que permite ao aluno cumprir o programa escolar em menor tempo. Com base nas pesquisas revisadas conclui-se que a eficácia da aceleração depende das peculiaridades do indivíduo e não exclui a necessidade de atenção diferenciada em sala de aula e em centros específicos.

Palavras-chave: Altas habilidades. Superdotação. Aceleração.

ABSTRACT

Considering that gifted students are among those who have special educational needs and require specialized education, we propose to discuss and analyze literature about the strategy of accelerating education that allows students to fulfill the program school in less time. Based on research reviewed concluded that the effectiveness of acceleration depends on the peculiarities of the individual and does not exclude the need for special attention in the classroom and in specific centers.

Keywords: High ability. Giftedness. Acceleration.

³⁵⁷ UNESP – Campus de Marília, Programa de Pós-Graduação em Educação. Apoio financeiro: CAPES.



A ELABORAÇÃO E A AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE CONSULTORIA COLABORATIVA PARA A INTERVENÇÃO EM LEITURA E ESCRITA

Profa. Dra. Maria Amélia Almeida³⁵⁸;
Profa. Dra. Sandra Lúcia Silva Araújo³⁵⁹.

RESUMO

Este projeto teve como objetivo elaborar e avaliar um programa de consultoria colaborativa para a intervenção em leitura e escrita a crianças e adolescentes com diferentes necessidades educacionais especiais: dificuldades de aprendizagem, deficiência intelectual e múltiplas deficiências. Para este propósito, fizemos uso de uma metodologia de pesquisa-ação colaborativa.

A consultoria colaborativa foi efetuada por meio de um trabalho em equipe envolvendo: coordenadora do projeto, professora/pesquisadora de Educação Especial e oito professores de Ensino Fundamental. Cada professor tinha um aluno alvo. Em reuniões quinzenais, a equipe recebia formação ou discutia/refletia sobre as intervenções que seriam feitas não somente para seu aluno alvo mas para todos os demais.

Por meio de vários instrumentos de coleta de dados utilizados antes, durante e após as intervenções, foi possível verificar significativas melhoras no desempenho dos alunos alvo como também pudemos verificar melhoras com relação à equipe, saindo de um estágio inicial para um estágio colaborativo.

Os resultados deste trabalho apontam, ainda, a necessidade e a importância da consultoria colaborativa fazer parte das políticas públicas como também dos momentos de formação e de planejamento no ambiente escolar. Nesse sentido, a consultoria colaborativa deveria ser um serviço oferecido como suporte para a inclusão escolar.

Palavras-chave: Consultoria colaborativa. Leitura e escrita. Inclusão Escolar.

ABSTRACT

This Project has as aim to elaborate a consultancy collaborative program to the intervention in reading and writing to children and adolescents with different educational special needs: learning difficulty, intellectual deficiency and multiple deficiencies: intellectual deficiency and visual deficiency (low vision). For this purpose, we made the use of a methodology of collaborative research.

³⁵⁸ Docente do Departamento de Psicologia e do PPGEs – CECH – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – CEP: 13565-905 - São Carlos – SP – Brasil – ameliama@terra.com.br

³⁵⁹ Pós-doutoranda pelo Departamento de Psicologia - CECH – Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR – CEP: 13565-905 - São Carlos – SP – Brasil – saneduc@hotmail.com
Agência de Fomento: FAPESP – Programa Ensino Público



The collaborative consultancy was made by a team work involving: project coordinator, professor/researcher of special education, eight teachers from primary school and a computer auxiliary. Each teacher had a target student. Along fifteen to fifteen days meetings all the team involved received the formation and discussed/analyzed about the interventions that would be made not only to their own student, but also to all the others. The interventions were tape recorded and after they were watched by the groups during the meetings. Through various collection instruments about data used before, during and after the interventions, it was possible to verify the significant changes in the performance of the target students, in the sense of an improvement of the reading and writing acquisition as well as a increase of self esteem and confidence. We could also verify the improvement in relation to the team work, leaving an initial stage for a collaborative stage.

Therefore, the result also point to the necessity and importance of the collaborative consultancy being part of the public policies such as moments of formation and planning from the school environment. Accordingly, the collaborative consultancy should be a service offered as a support to the school inclusion

Keywords: collaborative consultation. Reading and writing. School inclusion.



DISCURSOS DA COMUNIDADE ACADÊMICA SOBRE AS CONDIÇÕES DE ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR

Flora Ceragioli Rodrigues
floraceragioli@gmail.com

Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins
Lucia Pereira Leite

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Marília -
FAPESP.

Palavras-chave: Formação inicial. Práticas culturais. Cultura escolar.

SITUANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

Ao considerar as interações humanas como fundamental para o desenvolvimento do Homem, torna-se evidente a necessidade de garantir o acesso de todos ao espaço comum na vida em sociedade, assim como o direito de acesso a todas as oportunidades. Há porém diversas barreiras que dificultam o acesso às diversas instâncias da vida em sociedade, não garantindo o direito de ir e vir assegurado a todos e privando algumas pessoas do contato e convívio social, como é o caso das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida.

As condições de acessibilidade devem ser garantidas a todos na mesma proporção, inclusive o direito ao acesso à educação. Assim devemos nos atentar ao baixo índice de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida presentes nas universidades, fato este que evidencia a necessidade de novos estudos que abarquem essa temática possibilitando uma melhor compreensão de seu funcionamento, de maneira a garantir a igualdade de acesso a todos os indivíduos da sociedade em instâncias mais elevadas de formação.

Baseando-se nessa problemática esse trabalho foi desenvolvido com o intuito de com a revisão das barreiras de acessibilidades presentes nas universidades, com vistas a providências de ações que possam contribuir para o desenvolvimento de ações pautadas nos princípios da Educação Inclusiva.

Destarte, o presente trabalho tem por finalidade demonstrar os dados parciais encontrados no projeto de iniciação científica vinculado à FAPESP, ainda em andamento. Cumpre esclarecer que esta pesquisa tem por objetivo identificar nos discursos dos funcionários, alunos e professores de unidades da UNESP (Araraquara, Bauru e Marília) como a acessibilidade é concebida e descrita, no que se refere à garantia da participação da pessoa com deficiência e/ou com mobilidade reduzida no contexto universitário, assim como levantar e analisar as sugestões de melhorias de acessibilidade identificadas nos relatos dos funcionários, alunos e professores de unidades da Unesp.

Apesar de fazer parte de uma pesquisa maior, com um número maior de respondentes e de campi participantes, serão relatos aqui apenas os dados de uma unidade: Faculdade de Química do campus da UNESP de



Araraquara, com os segmentos dos professores, servidores técnico-administrativos e alunos (pós-graduação e graduação) a esta vinculados.

Para a realização da pesquisa os participantes foram informados sobre o que se tratava e sobre os objetivos desta, foi esclarecido também o aspecto anônimo da pesquisa e as possíveis vinculações que poderiam ser ocasionadas de acordo com as conclusões assegurando assim a concordância dos participantes com a divulgação dos dados coletados em congressos e eventos científicos. Essas informações estavam contidas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual era necessário ser assinado para iniciar o questionário.

Foi elaborado um formulário eletrônico, de preenchimento voluntário, em que não era necessária a identificação do respondente, para coletar os dados sobre as condições de acessibilidade, as possíveis sugestões de melhorias e mapear a população com deficiência e/ou mobilidade reduzida, no Instituto de Química do campus da Unesp de Araraquara. Este formulário foi constituído por uma base de dados pelo desenvolvimento e utilização de software livre e desenvolvido pelo IAGE – Laboratório de Informática Aplicada à Gestão Educacional, subsidiado por um grupo de pesquisa interdisciplinar e interinstitucional, que tem por finalidade explorar as possibilidades oferecidas pela informática para o apoio à Gestão Educacional, da Unesp/Araraquara.

Para a coleta dos dados, após contato com o diretor da unidade, o referido formulário foi disponibilizado on-line no período de fevereiro a março/2012, sendo o mesmo recomendado pelos diretores para os chefes de seção da unidade.

De maneira a melhor retratar os procedimentos metodológicos e de descrição dos dados este trabalho objetiva demonstrar os resultados encontrados no Instituto de Química da unidade de Araraquara – UNESP, no qual foi realizado o tratamento e a tabulação dos dados coletados no relatório on line, inicialmente separando as manifestações dos respondentes por segmentos participantes. Posteriormente foi realizado o levantamento e a definição dos eixos e subeixos de categorias de forma a atender aos objetivos do estudo.

TRATAMENTO E TABULAÇÃO DAS ASSERTIVAS COLETADA NO QUESTIONÁRIO

Para a categorização dos dados encontrados nas questões aqui trabalhadas, optou-se por utilizar como referência o conceito de acessibilidade disponível no Decreto nº 5.296 (BRASIL, 2004, p 02). Tal normativa tem por objetivo estabelecer as normas gerais e os critérios básicos para a promoção da acessibilidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida. Conforme reza o artigo 8º, acessibilidade será compreendida neste estudo como:

[...] condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

A partir da definição do conceito, optou-se por tabular as assertivas coletadas no estudo, com base no levantamento das categorias definidas no referido



decreto que regulamenta as Leis nº 10.048/ ano 2000 e 10.098/ ano 2000As assertivas coletadas nas questões 5, 6 e 7, foram tabuladas a partir da identificação de quatro grandes eixos, envolvendo a tabulação e a apresentação dos dados obtidos por seguimento de participantes do estudo. Antes de apresentar os eixos que nortearam a tabulação dos dados nesta pesquisa, considera-se oportuno mencionar que as respostas dos participantes serão apresentadas no próximo tópico, separadamente, com vistas a descrever os resultados encontrados nos seguintes eixos :

1. Perfil geral da amostra: optou se por demonstrar os dados do total da amostra do instituto mencionado, envolvendo a descrição: se apresenta ou não deficiência, idade e gênero;
2. Condições de acessibilidade por segmento nos âmbitos da estrutura física e de recursos humanos. Esse eixo compreendeu a descrição e categorização das condições da estrutura física retratando como exemplo, elementos de urbanização e edificações e recursos humanos como, referentes à capacitação humana. Barreiras de acessibilidade nos âmbitos da estrutura física, de recursos humanos e ajudas técnica. Para tabulação dos dados neste eixo, considerou-se a descrição e categorização das condições da estrutura física retratando como exemplo, elementos de urbanização e edificações e recursos humanos como, referentes à capacitação humana. Além disso foram consideradas como elementos especificam a descrição das ajudas técnicas, caracterizada por fatos e ou episódicos dos discursos dos participantes a respeito da presença de produtos, instrumentos, equipamentos ou tecnologia adaptados ou especialmente projetados, como exemplo, bebedouros, bancadas e materiais didáticos adaptados.
3. Sugestões de melhorias das condições de acessibilidade por segmento: esse eixo visa descrever e caracterizar as dicas de melhoria das condições de acessibilidade da universidade relatadas pelos participantes - alunos da graduação, alunos da pós-graduação, servidores técnicos administrativos e professores.

Antes de demonstrar os procedimentos utilizados, propriamente ditos, considera-se oportuno mencionar que será apresentada a tabulação geral da amostra, envolvendo a descrição do perfil dos participantes de todos os segmentos quanto ao número de pessoas que se declararam com algum tipo de deficiência, descrição de gênero e idade. Além destas informações pretende-se apresentar o índice de respostas obtidas para as questões de condições de acessibilidade nos âmbitos da estrutura física e de recursos humanos classificados pelo tipo de respondente: alunos de graduação e pós-graduação; servidores técnico-administrativos e professores.

1.1. Perfil geral da amostra

1.1.1. Identificação de pessoas com deficiência no espaço universitário

Do total da amostra coletada no Instituto de Química da Unesp Araraquara, ou seja, 33 participantes, foi possível identificar que a totalidade dos respondentes disseram não apresentar deficiência.

Apesar da ausência de pessoas com deficiência nesta unidade, há que se considerar a importância de políticas públicas que visem o acesso desta população à diferentes instâncias na universidade, principalmente, no que refere ao cumprimento da legislação que dispõe sobre a reserva de vagas para contratação de pessoas que se encontram nesta condição. Tal dado sugere, a importância de novos estudos que envolvam esta temática visando identificar as barreiras de acesso de pessoas com deficiência no âmbito do trabalho e de formação em nível Universitário.

1.1.2. Perfil dos participantes no que tange a idade e gênero

Idade dos participantes		
Resposta	Quantidade	Porcentagem
Abaixo de 20 anos	1	3,03%
De 20 a 29 anos	18	54,55%
De 30 a 39 anos	6	18,18%
De 40 a 49 anos	5	15,15%
De 50 a 59 anos	3	9,09%

Tabela 2: Idade dos participantes

Conforme demonstrado na Tabela 1, apenas 3,03% dos respondentes informaram ter até 20 anos, 54,54% informaram possuir idade de 20 a 29 anos, 18,18% entre 30 e 39 anos, 15,15% da amostra entre 40 a 49 anos e 9,09% apresentaram idade de 50 a 59 anos.

Os dados encontrados reafirmam que a maioria dos respondentes foram pessoas cuja idade variou entre 20 e 29 anos, período em que incide com a demanda da população que em geral pode ser representada pelos profissionais que atuam em diferentes espaços da universidade.

Gênero dos participantes		
Resposta	Quantidade	Porcentagem
Feminino	17	51,52%
Masculino	16	48,48%

Tabela 3: Gênero dos participantes

Foi constatado que a maioria dos respondentes do formulário é do sexo feminino, com uma amostra de 51,52% das respostas obtidas e 48,48% do gênero masculino. O dado indica ter havido a prevalência de respostas e participação do público feminino na pesquisa.

1.2. Condições de acessibilidade física/ humana por segmento

1.2.1. Respostas dos alunos de graduação

O segmento alunos de graduação do Instituto de Química de Araraquara contou com 6 respondentes e obteve um total de 15 respostas quando perguntados sobre o que há de melhor no seu campus no que refere se as condições de acessibilidade. Dessas respostas, 60% referem se a estruturas físicas, como pode ser observado na Tabela 3, sendo que entre essas 20% referiam se a presença de rampas, 6% de elevadores e outros 6% à presença de escadas seguras; já 7 % das respostas referem se a espacialidade, assim como a mesma porcentagem aparece quando o assunto é a presença de sinalização, a presença de passarela e questões referentes às condições da biblioteca. Enquanto isso 7% das respostas referem se a questão dos recursos humanos no que tange a capacitação humana, como por exemplo, formação dos professores e funcionários; e 33% a outros assuntos, como por exemplo, segurança ou afirmam não haver nada que possa ser citado.

Alunos de graduação: condições de acessibilidade física e humana		
Resposta	Quantidade	Porcentagem
Rampas	3	20%
Elevadores	1	6%
Escadas	1	6%
Espacialidade	1	7%
Sinalização	1	7%
Passarela	1	7%
Biblioteca	1	7%
Capacitação Humana	1	7%
Outros	5	33%

Tabela 4: Alunos de graduação: condições de acessibilidade física e humana

1.2.2. Respostas dos servidores técnico-administrativos

O segmento composto por servidores técnico administrativos contou com sete respondentes. A pergunta de número cinco, que questionava o que há de melhor no campus, obteve oito respostas validas, sendo 87% referentes à estrutura física, ou seja, sobre a acessibilidade no planejamento arquitetônico e urbanístico e os 13% restante a outros assuntos que não se encaixam nas categorias definidas. Desses 87% citados, 37% referem se a presença de rampas, 12% a elevadores, 13% as condições das escadas e 25% aos sanitários. (Tabela 4)

Servidor técnico administrativo: condições de acessibilidade física e humana

Resposta	Quantidade	Porcentagem
Rampas	3	37%
Elevadores	1	12%
Escadas	1	13%
Sanitários	2	25%
Outros	1	13%

Tabela 5: Servidor técnico administrativo: condições de acessibilidade física e humana

1.2.3. Respostas dos professores

Seis pessoas do segmento professores participaram da pesquisa e totalizaram na pergunta cinco 16 assertivas. Dentre essas, 6% referiam-se a presença de sanitários adaptados e 6% referem-se à localização térrea. Já os 88% restantes em sua maioria afirmaram não haver o que ressaltar como melhor em seu campus. (Tabela 5)

Professores: condições de acessibilidade física e humana		
Resposta	Quantidade	Porcentagem
Sanitários	1	6%
Área térrea	1	6%
Outros	1	88%

Tabela 6: Professores: condições de acessibilidade física e humana

1.2.4. Respostas dos alunos de pós-graduação

Por último, analisando as assertivas dos 14 respondentes do segmento alunos de pós-graduação, pode se observar na figura acima que das 35 respostas para a pergunta cinco, sobre o que há de melhor em seu campus, 11% referem se a presença de rampas, 6% a presença de elevadores, 3% sobre a sinalização, 6% citam os sanitários, 11% falam sobre as condições da biblioteca, 17% sobre as instalações em áreas térreas. Já 6% referem se aos recursos humanos encontrados e 40% citaram outros assuntos como resposta ou não souberam responder.

Alunos de pós-graduação: condições de acessibilidade física e humana		
Resposta	Quantidade	Porcentagem
Rampas	4	11%
Elevadores	2	6%
Sinalização	1	3%



Sanitários	2	6%
Biblioteca	4	11%
Área térrea	6	17%
Capacitação Humana	2	6%
Outros	14	40%

Tabela 7: Alunos de pós-graduação: condições de acessibilidade física e humana

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa procurou demonstrar os procedimentos metodológicos utilizados no tratamento e análise das assertivas coletadas no presente estudo. Também teve por finalidade relatar os resultados obtidos na unidade do Instituto de Química – Unesp/Araraquara que subsidiará os procedimentos empregados no tratamento para os demais dados coletados neste estudo.

Numa análise preliminar, pode-se dizer que os respondentes revelaram aspectos sobre as condições que impedem ou dificultam a acessibilidade das pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzidas na universidade, apontando as barreiras de acessibilidade no âmbito das edificações/urbanísticas em estruturas físicas da universidade, tais como: falta de rampas, elevadores, sinalização, etc. No que diz respeito as indicações das condições de melhoria, as respostas restringiram a apontar para as condições do âmbito das edificações/urbanísticas, focalizadas nos itens elencados anteriormente, com o acréscimo de sugestões sobre a presença de investimentos em capacitação de recursos humanos.

Em função da complexidade que envolve espera-se que os resultados aqui demonstrados revelem direcionamentos importantes para compreender os fatores que impedem acesso e plena participação de pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzida a circular e usufruir dos diferentes espaços da Universidade.



EDUCAÇÃO SEXUAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE O RELATO DE EDUCADORES^{360 361}

Ana Carla Vieira³⁶²
Ana Claudia Bortolozzi Maia³⁶³

RESUMO

A sexualidade é uma característica inerente à nossa existência; é um fenômeno construído além do aspecto biológico, envolve aspectos culturais, históricos e econômicos. É papel da escola promover o aprendizado sobre sexualidade para todos os alunos, independentemente de haver ou não uma deficiência. No entanto, muitos professores são despreparados para assumir essa tarefa e generalizam as dificuldades relacionadas às deficiências as questões sexuais. Esta pesquisa, qualitativa-descritiva teve por objetivo identificar concepções de professores sobre a educação sexual quando se trata de alunos com deficiências. Participaram três educadoras: duas diretoras e uma professora de ciências que responderam a um roteiro de entrevista gravado e transcrito, na íntegra, para análise de conteúdo. Os resultados indicam que as concepções dos educadores sobre as características sexuais dos alunos com deficiência foram as seguintes: que são sexualmente exacerbados, precocemente desenvolvidos ou que devem receber educação sexual por instituições especializadas em deficiências, e não pela escola comum. Embora a inclusão escolar seja realidade já há muito tempo, os dados reforçam concepções encontradas em estudos anteriores. Conclui-se, portanto, que essas percepções ainda são distorcidas e deve-se investir na formação de educadores no que se refere a essa temática. A educação sexual escolar deve considerar que todos os alunos têm direito ao acesso e ao esclarecimento sobre sexualidade e que pessoas com deficiência são sujeitos sexuados como qualquer outro ser humano.

ABSTRACT

Sexuality is an inherent feature of our existence; is a phenomenon built beyond the biological aspect, it involves cultural, historical and economic aspects. It is the function of the school to promote learning about sexuality for all students, with or without a disability. However, many teachers are unprepared to take on this task and generalize the difficulties disability to sexual issues. This

³⁶⁰ Este estudo é parte de uma pesquisa mais abrangente de Iniciação Científica, Bolsa FAPESP, processo n. 2011/22946-8, realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda autora.

³⁶¹ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", campus de Bauru. Departamento de Psicologia.

³⁶² anacarlaunesp@gmail.com

³⁶³ aclaudia@fc.unesp.br



qualitative-descriptive research, aimed to identify teachers' conceptions about sex education when it comes to students with disabilities. Participated three educators: two directors and a science teacher who responded to a structured interview recorded and transcribed in full for analysis of content. The results indicate that educators' conceptions about the sexual characteristics of students with disabilities were as follows: they are sexually exacerbated, developed sexuality earlier than other kids or they should receive sexual education from institutions specialized in disabilities, rather than the common school. Although the school inclusion is a reality for a long time, the data reinforce concepts found in previous studies. We conclude, therefore, that these perceptions are distorted and that we still must invest in the training of educators. Sexual education from the school should consider that all students have the right to access sexuality and sexuality information, and that disabled people are sexual subjects as any other human being.



EIXO VI



EDUCAÇÃO SEXUAL PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA ESCOLA INCLUSIVA: ANÁLISE SOBRE O RELATO DE EDUCADORES^{364 365}

Ana Carla Vieira³⁶⁶
Ana Claudia Bortolozzi Maia³⁶⁷

RESUMO

A sexualidade é uma característica inerente à nossa existência; é um fenômeno construído além do aspecto biológico, envolve aspectos culturais, históricos e econômicos. É papel da escola promover o aprendizado sobre sexualidade para todos os alunos, independentemente de haver ou não uma deficiência. No entanto, muitos professores são despreparados para assumir essa tarefa e generalizam as dificuldades relacionadas às deficiências as questões sexuais. Esta pesquisa, qualitativa-descritiva teve por objetivo identificar concepções de professores sobre a educação sexual quando se trata de alunos com deficiências. Participaram três educadoras: duas diretoras e uma professora de ciências que responderam a um roteiro de entrevista gravado e transcrito, na íntegra, para análise de conteúdo. Os resultados indicam que as concepções dos educadores sobre as características sexuais dos alunos com deficiência foram as seguintes: que são sexualmente exacerbados, precocemente desenvolvidos ou que devem receber educação sexual por instituições especializadas em deficiências, e não pela escola comum. Embora a inclusão escolar seja realidade já há muito tempo, os dados reforçam concepções encontradas em estudos anteriores. Conclui-se, portanto, que essas percepções ainda são distorcidas e deve-se investir na formação de educadores no que se refere a essa temática. A educação sexual escolar deve considerar que todos os alunos têm direito ao acesso e ao esclarecimento sobre sexualidade e que pessoas com deficiência são sujeitos sexuados como qualquer outro ser humano.

ABSTRACT

Sexuality is an inherent feature of our existence; is a phenomenon built beyond the biological aspect, it involves cultural, historical and economic aspects. It is the function of the school to promote learning about sexuality for all students,

³⁶⁴ Este estudo é parte de uma pesquisa mais abrangente de Iniciação Científica, Bolsa FAPESP, processo n. 2011/22946-8, realizada pela primeira autora, sob orientação da segunda autora.

³⁶⁵ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", campus de Bauru. Departamento de Psicologia.

³⁶⁶ anacarlaunesp@gmail.com

³⁶⁷ aclaudia@fc.unesp.br



with or without a disability. However, many teachers are unprepared to take on this task and generalize the difficulties disability to sexual issues. This qualitative-descriptive research, aimed to identify teachers' conceptions about sex education when it comes to students with disabilities. Participated three educators: two directors and a science teacher who responded to a structured interview recorded and transcribed in full for analysis of content. The results indicate that educators' conceptions about the sexual characteristics of students with disabilities were as follows: they are sexually exacerbated, developed sexuality earlier than other kids or they should receive sexual education from institutions specialized in disabilities, rather than the common school. Although the school inclusion is a reality for a long time, the data reinforce concepts found in previous studies. We conclude, therefore, that these perceptions are distorted and that we still must invest in the training of educators. Sexual education from the school should consider that all students have the right to access sexuality and sexuality information, and that disabled people are sexual subjects as any other human being.



INCLUSÃO DIGITAL NA MELHOR IDADE: DIFICULDADES IDENTIFICADAS E PROCEDIMENTOS EDUCACIONAIS FUTUROS.

Vanessa de Souza Santos

nessaisa@hotmail.com

Eder Pires de Camargo

camargoep@dfq.feis.unesp.br

¹ Departamento de Biologia e Zootecnia, Faculdade de Engenharia, UNESP, Campus Ilha Solteira.

² Departamento de Física e Química, Faculdade de Engenharia, UNESP, Campus Ilha Solteira.

Palavras-chave: Idoso. Informática. Bem estar.

Introdução e objetivos

Vivemos numa sociedade onde o número de pessoas idosas aumentou consideravelmente, eles estão presentes em diversos setores, podem até não aparecer em grandes números, mas estão marcando presença e mostrando que sua contribuição vai além daquela cessada com a aposentadoria (KACHAR, 2003).

De forma concomitante, a informática se faz presente e constante no nosso dia a dia, por exemplo, no trabalho, em um saque na agência bancária, no mercado, em diversos ambientes. O idoso está mais ativo e preocupado com seu bem estar, ele busca no mundo digital ferramentas para aperfeiçoar e facilitar a sua vida cotidiana, na internet ele faz buscas por conhecimentos na área da saúde, meio ambiente, estreita as relações com conhecidos e familiares que estão distantes.

Proporcionar a população idosa acesso a tecnologia, alfabetizá-la na linguagem digital é oferecer ferramentas para que o indivíduo melhore seu quadro social.

Existe na sociedade a ideia de que o idoso não é capaz de usufruir do recurso da informática e que o envelhecimento é um processo que impossibilita o indivíduo de adquirir novos conhecimentos (KACHAR, 2003). Envelhecer é um processo natural e inevitável, porém o envelhecimento com qualidade é aquele que nos proporciona uma vida ativa e social.

O avanço das ciências da informação e novas tecnologias exhibe um viés de poder impulsionar a sociedade para a melhoria dos padrões de

subsistência. Por outro lado, um de seus aspectos negativos está relacionado à exclusão digital. No Brasil esse tipo de exclusão ocorre de acordo com as diferenças regionais, acompanhado da desigualdade social (BUZATO e EL, 2008). Neste sentido, uma porcentagem dos segmentos mais atingidos e que será aqui enfocada é a população idosa.

Criar ferramentas que facilitem e proporcionem o acesso da população idosa as novas tecnologias é uma maneira de manutenção dos seus papéis sociais, do exercício de cidadania e autonomia (MATTOS e CHAGAS, 2008).

Segundo Almeida:

“O Brasil é palco de desigualdades que criam uma demanda por políticas de transferência e geração de renda. Porém, não basta disponibilizar os meios; é importante mostrar às pessoas como as tecnologias podem contribuir para suas tarefas e atividades, trazendo conhecimento e novas oportunidades.” (ALMEIDA, 2005).

O presente trabalho faz parte de um projeto de conclusão de curso em andamento na área de ciências biológicas de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. Tem por objetivo analisar o processo instrucional sobre informática básica a que um conjunto de idosos foi submetido durante o ano de 2012 e apresentar procedimentos educacionais futuros que serão realizados com eles durante o primeiro semestre de 2013. Esses indivíduos participaram de um curso sobre o tema relatado e por intermédio da internet trabalharam com temas direcionados ao bem estar, saúde e educação ambiental. Portanto, este trabalho traz resultados já consolidados, resultados estes que serviram como referencial para ações futuras junto aos idosos.

Metodologia

O trabalho relatado é de cunho qualitativo. Um breve posicionamento teórico acerca do mesmo é apresentado.

A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos que são extraídos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em mostrar a perspectiva dos envolvidos. Na pesquisa qualitativa o pesquisador esforça-se para diminuir a distância entre a teoria e os dados, o contexto e a ação, e busca descrever e interpretar os acontecimentos (BOGDAN e BIKLEN, 1994). Portanto, a abordagem qualitativa de pesquisa não compreende um exame de dados exclusivamente numéricos, e sim a análise de informações coletadas durante o processo à que são submetidos os sujeitos (MORALES e MORENO, 1993).

Participaram da investigação seis idosos com sessenta anos ou mais. O número de aulas ministradas foi de 60, sendo uma por semana durante o ano letivo de 2012. As aulas de informática foram ministradas de acordo com as necessidades dos alunos, visto que o público tinha interesse em ferramentas simples que lhes proporcionassem o uso do computador para a realização de



tarefas corriqueiras (envio de e-mail, digitação de texto, pesquisa em sites, uso de redes sociais). A este contexto foram inseridos os temas bem estar, saúde e educação ambiental, para que eles realizassem buscas na internet sobre estes assuntos e desenvolvessem textos usando os conhecimentos adquiridos em aula.

Discussão e Considerações finais

Inicialmente, verificou-se uma realidade não imaginada, o tão quão limitado era o conhecimento de informática que os alunos apresentavam, muitos apresentaram até receio em tocar no computador. Em outras palavras, o objetivo primeiro do curso lecionado aos idosos era ensinar os alunos a entrar em sites de relacionamentos, utilizar softwares para conversar com filhos, parentes que estavam longe (estreitar relações) etc. Entretanto, tais tarefas mostraram-se muito complexas de serem realizadas por eles e isto causou uma grande surpresa ao docente do curso (primeiro autor desse trabalho).

Em um ano trabalhando com os idosos, cada dia mostrou-se como um novo desafio. Por exemplo, a frequência de alunos por aula variou bastante entre o máximo de alunos (seis) e aulas com somente um discente.

Se de um lado a participação de somente um aluno poderia indicar uma frequência baixa, por outro, este número proporcionou condições para que problemas estruturais básicos fossem trabalhados. Foi possível entender e atender com detalhes as dificuldades de um aluno, dificuldades que demandaram muita atenção particular.

Um exemplo grande de dependência dos discentes em relação ao docente pode ser verificado no fato de eles apertarem a tecla *enter* somente com autorização e com o docente ao lado vendo se algum erro não seria realizado. Eles também demonstraram medo relacionado ao âmbito procedimental no computador, como medo de estragar a máquina quando cometessem algum erro. Isto pode ser proveniente de sua cultura, onde a relação usuário/equipamento exibe este perfil. Contrariamente, o computador mostra-se mais flexível em relação a este aspecto, pois as ações nele realizadas dificilmente produzem marcas incorrigíveis.

O trabalho com os idosos mostrou-se minucioso e cheio de detalhes. Este trabalho indicou que métodos convencionais devem ser reformulados, os procedimentos de avaliação tradicional não são bem vistos por este público, eles não estão ali para serem questionados ou muito menos para deixarem seus conhecimentos serem medidos por técnicas retrógradas de avaliações. Por outro lado, esse público quer ser ouvido, carinhosamente auxiliado e estimulado com criatividade. O público da melhor idade busca coisas novas sem o abandono dos procedimentos de se resolver as coisas a maneira do passado, ou seja, sem a tecnologia disponível. Eles querem ferramentas que agucem sua criatividade, não demonstram muito interesse em coisas rotineiras na área da informática como, por exemplo, editores de texto.



Assim, no curso trabalhamos efetivamente as seguintes ferramentas:

E-mail.

Abrimos com os alunos no servidor hotmail um e-mail para cada um deles. Disso resultou que apenas um discente manteve seu e-mail ativo respondendo mensagens até o presente momento;

Acesso e navegação na internet.

Os discentes receberam informações sobre como acessar e navegar na internet. Apresentaram muita dificuldade em digitar endereços de sites na barra de endereços. Isto se deveu ao fato de terem muitas dificuldades com a digitação. Assim, ensinamos os alunos a fazerem busca pelo Google, pois tomamos por hipótese que este procedimento seria mais fácil do que a escrita de *linques* na barra de endereços. Por exemplo, eles tinham muitas dificuldades em entender o WWW ou HTTP. Estes termos soavam como um mistério profundo e chegaram a impedir procedimentos de acesso desmotivando os alunos.

Sobre isto, identificamos algo interessante que caracterizou os sujeitos da pesquisa. Eles apresentaram grande dificuldade em digitar no computador pelo fato de não saberem este procedimento. Para não tornar a relação dos alunos com o computador como algo indissolúvel da digitação, encontramos a alternativa de fazer com que eles digitassem o mínimo possível. Para tanto, trabalhamos a busca de informações de interesse dos mesmos em sites de busca como o Google.

A estratégia educacional foi a seguinte. Temas de interesse relacionados aos tópicos centrais de ensino (bem estar, saúde e educação ambiental) como culinária, artesanato, moda, automóveis, relacionamento, saúde etc, eram apresentados de forma escrita num documento do Word. Ensinamos aos alunos a técnica de copiar e colar, ou seja, *control + c* e *control + v*. Assim, um determinado tema era copiado do *Word* e colado no site de busca *Google*. Este procedimento trazia na tela do computador uma lista de *sites* onde os idosos podiam continuar, com o clique do *mouse*, suas buscas.

O resultado dessa forma de proceder mostrou-se satisfatório, embora as dificuldades continuassem grandes. O medo de interação com o micro e o entendimento de como o computador pode trazer informações foram os pontos de tensão na relação usuário idoso/computador.

A partir dos resultados obtidos, traçamos um plano de intervenção para o primeiro semestre de 2013, plano este que passa pelos seguintes procedimentos:

Para a aplicação dos conceitos básicos de informática acerca dos tópicos bem estar, saúde e educação ambiental serão ministradas 5 aulas (uma por semana) com a duração de uma hora e meia cada. As aulas serão desenvolvidas buscando a interação com os 5 sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato). Sobre isto, temos as seguintes considerações:



Visão.

Imagens de paisagens e áreas florestais serão utilizadas para tratar do meio ambiente. O tema “poluição” será tratado. Para o desenvolvimento desse tema serão utilizadas imagens de lixões, terrenos baldios.

Audição.

Aqui serão tratados os temas “bem estar” e “lazer”. Para o desenvolvimento desses temas serão utilizadas músicas clássicas, mantras, relaxantes etc. O tema lazer será associado a sons de cachoeiras, risos, festas, músicas de ritmos dançantes.

Olfato.

Abordaremos por meio dessa percepção os temas “saúde” e “dieta”. Através do olfato o cheiro de remédio será associado à saúde e doenças e o cheiro de doces será utilizado para o desenvolvimento do tema dietas e alimentação.

Paladar.

Este sentido será utilizado para despertar a sensação de êxtase e satisfação e abordar o tema “alimentação”.

Tato.

Utilizaremos este tipo de percepção para trabalhar o tópico “bem estar”. A estratégia é fazer com que os alunos, por meio do toque dos pés em diferentes superfícies (tapete, grama etc) lembrem-se de sensações que produzam satisfação e bem estar.

O plano é o de que o discente, ao sentir as sensações inerentes às percepções indicadas, recorde determinadas palavras-chave que serão empregadas no site de busca (primeira aula). O docente tomará nota desse conjunto de palavras-chave, criando um arquivo do Word com as mesmas (Tesouros com as palavras chave de interesse dos idosos). A partir da segunda aula, até a quarta, os discentes serão estimulados, a partir do procedimento *control + c control + v* no documento tesouros, procurarem no site de busca Google, sites relacionados aos temas. É esperado também que eles possam navegar nos sites com o mouse e terem acesso às informações. Na quinta aula avaliaremos por meio da estratégia grupo focal (ANTONI et. al., 2001), as dificuldades, possibilidades e aprendizagens obtidas. Esperamos com isso introduzir os idosos na investigação do “mundo” do computador de tal forma que os mesmos construam aprendizagens procedimentais de atuação com esta importante ferramenta de nossos dias e ao mesmo tempo apropriem-se de conhecimentos sobre bem estar, saúde e educação ambiental, conhecimentos estes extremamente relevantes para a prática social atual.



A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERCEPÇÃO DE CORTADORES DE CANA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA

Simone Franzi³⁶⁸

RESUMO

A delimitação do presente trabalho parte do problema central de pesquisa que visa identificar e refletir sobre a compreensão que os cortadores de cana têm em relação à função que a escola assume em seu contexto cultural e socioeconômico. Nesse sentido, buscamos desenvolver uma articulação entre as leituras de mundo dos cortadores de cana junto à sua formação na educação escolar. Para isso, nos dedicamos a estudos articulados ao tema, construindo assim um quadro teórico conceitual composto pela análise das heranças culturais geradas pela monocultura da cana-de-açúcar e a mão-de-obra a ela destinada, pela oferta educacional brasileira em alguns períodos da história nacional e pelas expectativas dos cortadores de cana ao retornarem aos estudos na Educação de Jovens e Adultos. Além da pesquisa bibliográfica, também foi realizada uma pesquisa de campo pautada na metodologia qualitativa. Nela foram investigados nove cortadores de cana, alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma escola localizada na cidade de Dois Córregos, interior do estado de São Paulo. Foi possível observar que os cortadores de cana vislumbram a educação escolar apenas como um meio de formação para a busca de melhores condições de trabalho, demonstrando que o papel essencial da educação, de conscientizar e libertar o homem da exploração da sociedade capitalista não se cumpre. Todavia, distante de culpabilizar os cortadores de cana pelas suas percepções acerca função da educação escolar, compreendemos que elas são parte de uma ideia que se arrasta ao longo do tempo.

Palavras-chave: Cortador de cana. Educação de Jovens e Adultos. Educação libertadora.

ABSTRACT

The delineation of this work under the central problem of research that aims to identify and reflect on the understanding that the cane cutters have regarding the role that the school takes in its cultural and socioeconomic context. Accordingly, we seek to develop a relationship between the readings of the world of cane cutters near his training in school education. For this, we are dedicated to studies articulated the theme, thus building a theoretical framework

³⁶⁸Curso de Especialização em "Ética, valores e cidadania na escola"
Universidade de São Paulo (USP) / Universidade Virtual de São Paulo (UNIVESP)
simonefranzi@gmail.com



consisting of the conceptual analysis of cultural heritage generated by the monoculture of sugar cane and hand labor to her intended, the Brazilian educational provision in some periods of national history and expectations of cane cutters to return to studies in the Education of Youth and Adults. Besides the literature search was also conducted field research based in the qualitative methodology. It was investigated nine cane cutters, students of Youth and Adults from a school located in the town of Two Streams, the state of São Paulo. It was observed that the cane cutters envision schooling only as a means of training for the pursuit of better working conditions, demonstrating the essential role of education, awareness and free man from the exploitation of capitalist society is not fulfilled. However, far from blaming the cane cutters function by their perceptions of school education, understand that they are part of an idea that creeps over time.

Keyword: Cane cutter. Youth and Adult Education. Liberating education.



OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA, NO MUNICÍPIO DE MARIANA – MG: perfil e percursos formativos de quem faz esta história.

Regina magna Bonifácio de Araújo³⁶⁹
Andresa Silveira Guimarães³⁷⁰

RESUMO

Muito se tem discutido sobre a modalidade do ensino na Educação de Jovens e Adultos – EJA. Essas discussões abrangem o tempo perdido, a volta para o ambiente escolar, trabalho, ascensão social e os sujeitos desta modalidade de ensino, suas expectativas e seu contexto histórico. Este texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais da pesquisa intitulada “*O Perfil dos alunos e alunas atendidos pela educação de jovens e adultos – EJA, no município de Mariana – MG: do conhecimento à construção*” e que tem como meta conhecer os sujeitos da EJA, do município em questão nos aspectos: socioeconômico, idade e gênero, bem como compreender o que pensam, o motivo pelo qual se afastaram da escola, seu regresso e suas expectativas. A pesquisa foi realizada em três escolas municipais de Mariana, numa metodologia de abordagem qualitativa-quantitativa. Os dados coletados, por meio de questionários, foram analisados e os resultados evidenciam que uma maioria de alunos da EJA são jovens, entre 18 a 25 anos, confirmando o fenômeno da juvenilização da EJA. Esse fenômeno revela também uma deficiência no ensino fundamental e médio, que não foi capaz de suprir as necessidades de ensino dos alunos jovens. Na caracterização do perfil de alunos da EJA também destacamos o rendimento mensal de 1 a 2 salários mínimos, recebidos pela maioria dos sujeitos, o que mostra a marca da exclusão, em uma população de baixa renda. Esse público se caracteriza, em sua maioria, por afrodescendentes reforçando a ideia da desigualdade que perdura até os tempos atuais. Os alunos da EJA por motivos diversos tiveram seu direito a educação negado e seu retorno à instituição já é um grande avanço implicando o enfrentamento da vergonha e do medo, para fazer uma nova tentativa.

Palavras-chave: Educação, Jovens e Adultos, Sujeitos da EJA.

ABSTRACT

³⁶⁹ Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da UFOP. Doutora em Educação, coordenadora do Programa de Educação de Jovens e Adultos – PEJA.
regina.magna@hotmail.com

³⁷⁰ Graduanda do curso de Pedagogia da UFOP, bolsista PIBIC-Fapemig/UFOP.



Several discussions have been made about the teaching method used in Adult and Youth Education (the so-called EJA). These discussions include lost time, return to school, work, social ascension, as well as the people involved in this teaching method and their expectations and historical context. This work aims to present the partial results of the research “*O Perfil dos alunos e alunas atendidos pela educação de jovens e adultos – EJA, no município de Mariana – MG: do conhecimento à construção*”. The goal of this paper is to meet the people involved in EJA in the city of Mariana (MG, Brazil) according to aspects such as socioeconomics, age, gender, the way they think, the reason which they withdrew from school, their return e expectations. The research was made in three municipal schools from Mariana, using a methodology with a qualitative and quantitative approach. The data was collected by questionnaires, which were analyzed and the results showed that most of the EJA students are young people between 18 and 25 years old. This age group also reveals a deficiency in elementary school as well as high school, because they were not able to fulfill the young student’s education needs. As characterizing EJA student’s profile, this work emphasized their income per month from one to two minimum salaries for most of them, and this represents a mark of exclusion in a population with low income. Most people in this group is afro descendant, this way, these results reinforce the notion of inequality that endures up to nowadays. EJA students had their right for education denied for several reasons, and their return to schooling is already a great advance, which means that these students are confronting their sense of shame and their fear in order to make another attempt.

Keywords: education, adult and youth Education, EJA, people from EJA.



DESENVOLVIMENTO DA COMPREENSÃO LEITORA PARA ADULTOS EM SITUAÇÃO INICIAL DE ALFABETIZAÇÃO: identificação de temas para o ensino da leitura e da escrita.

Suzana Sirlene da Silva³⁷¹
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua³⁷²

RESUMO

O presente trabalho relata uma pesquisa desenvolvida com pessoas adultas que frequentavam o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), atividade extensionista da Universidade Estadual Paulista (UNESP), *Campus* de Araraquara – SP/Brasil. A problemática central do estudo versa, e tem por objetivo, investigar relações entre práticas de ensino de leitura e escrita na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e vivências, cultura e realidade desses leitores, ao interagirem com o texto escrito. Buscando analisar múltiplas facetas da dinamicidade do processo de compreensão de um texto em falantes da língua, mas cujo contato com a informação escrita passa a ocorrer em um momento mais tardio da vida. Para tanto, a metodologia empregada na investigação foi de natureza exploratória e descritiva, por meio de entrevista semi-estruturada, com questões abertas sobre o cotidiano, buscando extrair temáticas que possam ser abordadas no processo de ensino. Foram entrevistadas sete pessoas adultas, sendo seis do sexo feminino, com a faixa etária compreendida entre 23 e 71 anos. Os resultados indicam que as temáticas preponderantes obtidas nas falas dos participantes, versaram sobre afazeres domésticos, família, programas de rádio e televisão, lazer, hábitos e atividades sociais e físicas, religiosidade, mudança de vida por meio da escola e a importância do aprendizado da leitura. Assim, tendo como foco a atividade do professor pretende-se, a partir do estudo, desenvolver um currículo que incluam estratégias de ensino que levem em consideração as questões apontadas.

Palavras-chave: Compreensão leitora. Educação de Jovens e Adultos. Ensino de Leitura e Escrita.

ABSTRACT

This article reports a research conducted with adults who attended the Youth and Adults Program (PEJA), extension activity of the Universidade Estadual

³⁷¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – Universidade Estadual Paulista- Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara – e-mail:suzana.sirlene@yahoo.com.br

³⁷² Professora Doutora Aposentada – Departamento de Psicologia da Educação – Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – *Campus* de Araraquara – e-mail: juliacandal@gmail.com



Paulista (UNESP), Araraquara Campus - SP / Brazil. The central problem of the study is about and aims to investigate relationships between teaching practices of reading and writing in the Youth and Adults Education (EJA) and experiences, culture and reality of these readers to interact with the written word. Seeking to analyze multiple facets of the dynamics of the process of understanding a text among speakers of the language, but whose contact with the written information occurs at a later time in life. Therefore, the methodology used in the research was exploratory and descriptive, using semi-structured interviews with open questions about everyday, trying to extract themes that can be addressed in the teaching process. Seven adults have been interviewed, of which six were female, with ages between 23 and 71 years old. The results indicate that the predominant theme obtained in the speeches of the participants were about housework, family, radio and television, leisure, habits and physical and social activities, religion, life change through the school and the importance of reading. Thus, focusing on the teacher's activity, it intends, from the study, to develop a curriculum that includes teaching strategies that consider the issues raised.

Keywords: Reading understanding. Youth and Adults Education. Teaching of Reading and Writing.



O PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO EM UMA SALA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS QUE APRESENTAM DOENÇA MENTAL A PARTIR DA INTRODUÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS DE LETRAMENTO

Glaucia Mariana Reis
glauciamarireis@hotmail.com
Eliana Marques Zanata
lizanata@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Bauru – Faculdade de Ciências – Pedagogia – PIBIC /CNPQ

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Socialização. Letramento.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Muitos são os desafios encontrados quando a questão é referente ao Ensino de Jovens e Adultos, e mesmo com políticas educacionais visando sua melhoria, alguns problemas surgem, como a falta de material apropriado, de incentivo para a continuação dos estudos, falta de apoio por parte da família, do governo e tantos outros obstáculos impostos pela própria sociedade, que exclui as pessoas que não dominam o código letrado. Os desafios se multiplicam se aliados aos fatores descritos, quando nos reportamos ao aluno com doença mental, nesse caso, a exclusão do aluno toma proporções maiores, envolvendo escola, família, sociedade e principalmente a auto-estima deste aluno.

Com o advento de novas políticas públicas, a democratização à Educação Básica conseguiu atender grande número de crianças e adolescentes, mas não cumpre plenamente sua função no que diz respeito à equidade e qualidade de ensino. Sendo a Educação de Jovens e Adultos uma modalidade da Educação Básica, esta passa pelos mesmos problemas enfrentados.

Pessoas com deficiência e com algum tipo de doença mental que não se apropriaram das práticas letradas na idade adequada e atingiram a idade adulta acabaram se ausentando dos espaços escolares. Tendo em vista que as políticas públicas de atenção a pessoa com deficiência na idade adulta pouco tem apresentado ações eficazes nos municípios. Assim, um dos poucos espaços de socialização que ainda cabem a essas pessoas restringe-se as salas de EJA, as quais tem registrado um aumento considerável de matrículas nas últimas décadas.

Segundo Oliveira (2001), o adulto já carrega consigo um acúmulo de experiências, de vivências possibilitadas por diversos grupos culturais e também suas reflexões acerca do mundo, de outras pessoas e de si próprio.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar



social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais. (OLIVEIRA, p. 16, 2001.)

Constantemente há uma concepção simplificada do processo de aprendizagem dos alunos EJA até mesmo por parte do professor. Há uma tendência em compreender o alfabetizando como alguém que não evoluiu culturalmente, e por isso muitas vezes a educação fornecida nessas salas se assemelha com procedimentos didáticos empregados na alfabetização de crianças, o que torna inadequado o ensino dirigido a estas pessoas. Portanto, esse processo de alfabetização de jovens e adultos se embasaria nos conhecimentos prévios que o aluno traz para dentro da sala de aula.

Diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes é uma das condições necessárias para a eficiência dos processos de ensino e aprendizagem. Em relação aos alfabetizando jovens e adultos, além desse diagnóstico, seria importante também pensar e responder questionamentos como: *Quem são esses aprendizes? Como vivem, o que pensam, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar, ou, quem sabe, iniciar seus estudos?* (SCHWARTZ, 2010, p.63).

Do mesmo modo, a educação de jovens e adultos que apresentam doença mental deve ser tratada com suas especificidades e características próprias, não se esquecendo do processo de descoberta acerca da personalidade e vida de seu alunado, suas culturas, seu passado e tudo que possa influenciar o ensino destes.

A condição de excluído é fator unânime quando se trata da Educação de Jovens e Adultos, especialmente no contexto da escolarização. A falta de acesso enquanto crianças da escola, seja por necessidades econômicas, físicas e sociais, impossibilitaram o convívio destas crianças com a escola, regras e normas presentes no ensino regular, que visivelmente não se enquadram ao ensino de jovens e adultos.

A referida pesquisa concentra-se na Educação de Jovens e Adultos que possuem doença mental e, são ex-pacientes de um antigo hospital psiquiátrico. O projeto encontra-se em andamento em um abrigo para idosos, antigo hospital psiquiátrico, na cidade de Bauru. A amostra da pesquisa se concentra em dez alunas do sexo feminino, que possuem doença mental e cujos vínculos familiares foram rompidos há várias décadas. As alunas vivem atualmente em uma residência inclusiva, com capacidade para dez pessoas, que faz a reconstituição de um lar.

A partir do momento em que as alunas deixaram o Abrigo e passaram a morar conjuntamente, percebeu-se a necessidade da coletividade e socialização, pois agora vivem conjuntamente como se fossem uma família. Portanto, a educação



presente nesse local de ensino conseqüentemente é voltada aos trabalhos coletivos, visando integração entre os mesmos, propiciando um ambiente mais sociável.

Deparando-se com a definição do que é letramento por Soares (1998), tem-se como objetivo principal do projeto de pesquisa iniciar um processo de socialização através de práticas de leitura e escrita, ao mesmo tempo em que essas práticas tornam-se funcionais para a finalidade maior da convivência em um lar inclusivo, também possibilitam a estas alunas uma maior participação em um universo letrado, resultando no desenvolvimento da autonomia das residentes. O desenvolvimento das ações aplicadas, bem como o impacto deste trabalho, é outro objetivo de relevância para a compreensão dos processos de aprendizagem destas alunas, bem como suas evoluções e involuções referentes ao ensino. A proposta apresentada tem por objetivo geral descrever e analisar a luz da ciência e dos direitos humanos uma prática institucional de Educação de Jovens e Adultos desenvolvida na UNESP.

METODOLOGIA

A referente pesquisa tem como principal característica a abordagem qualitativa por meio de um estudo de caso específico. A observação do desenvolvimento do projeto é fator fundamental para a verificação do andamento e êxito da pesquisa.

[...] a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional. Usada como principal método de investigação ou associada a outras técnicas de coleta, a observação possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. Em primeiro lugar, a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da ocorrência de um determinado fenômeno. (LUDKE e ANDRÉ, 1988, p.26).

Além da observação, para que ocorra um nível real de letramento nos alunos é necessária a disponibilização de material para leitura. Inicialmente serão devidamente planejados e elaborados a partir de uma pesquisa de observação das necessidades que os alunos apresentam no convívio entre eles.

O processo de intervenção no ambiente educativo será composto de ações que estimulem a apropriação do código escrito por meio de instrumentos e materiais das mais diversas ordens como: livros paradidáticos, revistas, jornais de circulação local, panfletos informativos, filmes e vídeos de curta duração. Estas atividades serão planejadas, desenvolvidas, monitoradas e registradas pela pesquisadora. O processo é constituído como um objeto de estudo, observação e registro através de um levantamento bibliográfico anteriormente realizado, com a função da modificação da realidade social destes alunos, já



que para muito deles o acesso a um ambiente social era delimitado aos limites da instituição mantenedora.

Em se tratando do foco voltado para os sujeitos da pesquisa e os resultados do processo educacional desencadeado a coleta dos dados será feita por meio de dois instrumentos, a saber: a) um diário de campo, com os dados recolhidos semanalmente, de acordo com o que foi observado quanto ao desenvolvimento das alunas frente às atividades propostas; b) um protocolo de observação constando os seguintes itens: quais os meios de promover o letramento; quais os objetivos dos alunos, do professor e do projeto; em que esses objetivos se diferem dos objetivos da EJA; como os alunos se comportam e exprimem os conhecimentos adquiridos no convívio social diário.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto encontra-se em fase inicial de desenvolvimento com a inserção da pesquisadora no ambiente e a realização de observações preliminares visando o diagnóstico e percepção da realidade a ser trabalhada. Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos se torna diferenciada em relação ao ensino regular, e difere nas suas mais variadas características, seja pelo público, pelos métodos e pelas práticas. O público atendido pela EJA trata-se de uma parcela que percebe a situação de aprendizagem como um único meio de socialização, e procura não somente aprender conceitos ou serem alfabetizados, mas sim uma forma que designe a uma comunicação, seja qual for e como possa se dar. Compreender os motivos, as personalidades, e a história de vida e cultura dessas alunas é de grande importância visando resultados positivos frente à proposta ora apresentada.

Uma das formas de iniciar o processo de alfabetização na amostra da pesquisa seria a contextualização das práticas de letramento que eles possuam, desenvolvendo-as a partir de seus interesses e suas reais necessidades, que agora são outras, devido à mudança para uma residência inclusiva.

O letramento, segundo Soares (1998), são as conseqüências do ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita, é uma conseqüência adquirida em decorrência da apropriação destas práticas, tornando-as úteis para quem as obtém. Mas, a apropriação destas práticas não garante que o aluno saiba ler e escrever, pois isso seria adquirir a decodificação da língua escrita, e no caso, o letramento é a obtenção do uso social da leitura e da escrita.

[...] letramento é muito mais que alfabetização. [...] é um estado, uma condição: o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 1998, p.44).



Portanto, é a partir das práticas sociais de leitura e escrita que, seja por meio da televisão, dos rótulos de embalagens, de uma receita culinária, de um cartão, do rádio, dos panfletos de supermercados, etc., podem ser transformados em efetivas práticas de letramento, que os levam a usá-las para interação com a sociedade, seja por necessidade ou a vontade de inserção no mundo letrado, e este é fator fundamental para despertar o interesse do aluno na educação, possibilitando conseqüentemente a socialização dos indivíduos envolvidos.



O COMPONENTE CURRICULAR 'ÉTICA' NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: um ensaio sobre seus limites e possibilidades

Pedro Hernandes Neto

hernandes.pedro@gmail.com

Etec Pedro D'Arcádia Neto – Assis/SP

Paulo Roberto Prado Constantino

pconst@bol.com.br

UNESP Marília / Centro Paula Souza

Márcia Regina de Oliveira Poletine

ampoletine@yahoo.com.br

Centro Paula Souza

Introdução e objetivos

O presente ensaio tem por objetivo analisar a questão do ensino de jovens e adultos no componente curricular 'Ética e Cidadania' no contexto da educação profissional e seus reflexos nos relacionamentos interpessoais dos alunos, especulando, à luz da literatura especializada e da pesquisa-ação empreendida, sobre as possibilidades de se estimularem os valores e atitudes éticos em uma disciplina que visa à formação geral dos alunos.

No momento em que o senso comum tem apontado para a escola como a instituição que deve assumir isoladamente a responsabilidade pela formação do indivíduo, pois outros segmentos da sociedade vêm abdicando de tal função e transferindo progressivamente esta imensa incumbência, observamos que

as crianças e os jovens passam grande parte de sua vida na escola. Nesse tempo forma-se sua sensibilidade, sua maneira de pensar e de julgar, se moldam seus conceitos e representações, se enraízam atitudes e comportamentos. Todo esse desenvolvimento que acontece ao longo dos anos escolares representa a constituição da identidade do sujeito com suas diferentes, mas complementares faces do epistêmico, do estético e do ético. (GOERGEN, 2010, p.78).

Valorizar a boa convivência tornou-se prática relevante para a construção dos cenários para o ensino e aprendizagem, pelo fato da escola constituir-se em um campo dinâmico e que exige uma intensa interação entre as pessoas, sejam alunos, professores ou funcionários, e por que as mudanças que ocorrem na comunidade escolar e seu entorno impactam seriamente a escola, ao reconhecermos que a escola



[...] não é apenas um lugar de acolhimento ou de passagem. [...] É uma instituição onde as relações entre as pessoas, o conjunto da gestão cotidiana e todo o ambiente material conspiram – etimologicamente, “respiram juntos” – para instituir uma forma particular de atividade humana fundada em valores específicos: o reconhecimento da alteridade, a exigência de precisão, de rigor e de verdade, a aprendizagem conjunta da constituição do bem comum e da capacidade de “pensar por si mesmo”. (MEIRIEU, 2006, p. 68).

Ao olharmos para esta dinâmica de relacionamentos entre os professores e alunos envolvidos no contexto da educação profissional, pretendemos

examinar seriamente a natureza desses fundamentos e extrair daí elementos que nos permitam entrar num processo reflexivo e crítico a respeito de nossas próprias práticas como formadores e como pesquisadores. (TARDIF, 2000, p. 10).

Neste contexto de interações, a ética irá permear o trabalho docente propriamente dito e não apenas os conteúdos e valores requeridos nos planos de curso da instituição, passando pelos princípios ligados ao acesso democrático à escola pública e pela compreensão do ser humano em suas relações sociais.

Metodologia

A metodologia da pesquisa-ação apresentou-se como a mais adequada, pelo fato dos autores-pesquisadores estarem presentes no cotidiano escolar das escolas técnicas, tomando como “ponto de partida os problemas reais, para, refletindo sobre eles, romper com a separação entre teoria e prática na produção de conhecimentos sobre os processos educativos.” (TOZONI-REIS, 2010, p.143).

A ação dos pesquisadores ocorreu sobre um campo concreto e delimitado, a saber, as aulas ministradas regulamente por um dos integrantes nas disciplinas de “Ética e Cidadania”, presentes na organização curricular do ensino técnico de duas Etecs das cidades de Assis/SP e Palmital/SP, durante o último ano letivo de 2012, em diferentes habilitações como técnico em contabilidade, logística, administração, açúcar e álcool, entre outras. Na outra situação, os pesquisadores que são supervisores educacionais da instituição forneceram os subsídios para a reflexão sobre o trabalho docente, em um processo circular de *reflexão – ação – avaliação – reflexão*.



Esta circularidade, à luz do arcabouço teórico citado neste relato, foi fundamental para uma prática docente embasada e para que os alunos percebessem – durante o desenvolvimento das aulas – a importância do componente curricular “Ética e Cidadania”, passando a compreendê-lo como um elemento fundamental de sua formação geral e parte indissociável de sua formação profissional.

Discussão e Considerações Finais

Em nossa reflexão, tomamos *ética* como um modelo, uma aspiração da conduta humana, direcionando os indivíduos aos comportamentos corretos, bons em si mesmos e aos outros. Etimologicamente, a palavra ‘ética’ vem do grego *ethos* que significa costume. Consideraremos que Ética “tem por objeto o juízo de apreciação, enquanto este se aplica à distinção entre o bem e o mal.” (LALANDE, 1996, p. 384).

Assinalar a diferença entre os conceitos de ética e moral ajuda a compreender a importância de ambas no contexto escolar, pois

têm sido usados indistintamente. Vale fazer a distinção, apontando a moral como o conjunto de princípios, valores, regras que orientam a conduta dos indivíduos em sociedade e a ética como a reflexão crítica sobre a moral, que indaga sobre a consistência e a coerência daqueles valores, definindo/explicitando seus fundamentos. (RIOS, p.68, 2010).

Em uma abordagem epistemológica, valores podem ser definidos como normas, princípios sociais incorporados pelo indivíduo. Numa visão mais abrangente, estes valores oferecem sustentação aos conhecimentos construídos e as práticas exercidas nas relações sociais. Sendo assim, podemos considerar são os fundamentos éticos que constituem a consciência humana e norteiam suas atitudes.

As atitudes apresentam-se como ações ou disposições favoráveis ou desfavoráveis frente aos objetos, pessoas e acontecimentos, regidos por crenças, cognições, sentimentos e comportamentos.

Mais do que o processo de ensino de conteúdos específicos, o exercício da ética na escola implica em mudanças no comportamento relacional entre os diferentes grupos e, mais decisivamente, o aprimoramento do processo de comunicação entre professores e alunos, assim

todo professor é, de algum modo, professor de moral imbuído de uma postura ética. Essa afirmação quer trazer a referência a uma característica fundamental do



processo educativo, que é a de transmitir – questionando, construindo, desconstruindo, reconstruindo – valores, no ensinamento que se faz cotidianamente. Ensinando Português, Matemática, Geografia, História, Artes etc., o professor está trazendo, revelando e discutindo valores que sustentam sua prática e a da sociedade em que vive. (RIOS, p.68, 2010).

O professor precisa reconhecer que sua ação docente é completamente circundada pelo aspecto da ética, reconhecendo que o trabalho docente se articula com:

- uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. (RIOS, p. 98, 2010).

O exercício da cidadania é tema transversal em qualquer componente curricular que se aborde na educação profissional, afinal

afirma-se, reiteradamente, que o objetivo da escola é a formação da cidadania. Os professores realizam essa formação ensinando que dois mais dois são quatro, que o calor dilata os corpos, que há palavras polissílabas, que arquipélago é um conjunto de ilhas, que há várias formas de criação artística. E, ao mesmo tempo, que é importante conhecer e cuidar do próprio corpo, valorizar a pluralidade do patrimônio cultural brasileiro, perceber e respeitar diferentes pontos de vista, buscar a justiça nas relações sociais. (RIOS, p. 70, 2010).

A relevância de discutir ética, valores e atitudes dos atores envolvidos no processo de educação urge na influência destes elementos na construção da vida escolar. Daí sua contemplação dentro dos mínimos curriculares previstos para as escolas técnicas do Centro Paula Souza, com ao menos duas aulas semanais dentro da grade regular do Ensino Técnico e da inclusão como componente em Sociologia, no Ensino Médio.

De acordo com Rios (2010), se a escola é lugar de múltiplos saberes, devemos compreender o papel que cada ator escolar, ao lidar com suas



atividades, possui ao apoiar o processo de aprendizagem. Do ponto de vista da escola democrática e participativa, alunos e professores são importantes, constituindo parte indispensável e insubstituível do organismo escolar, pois o

trabalho pedagógico se realiza num espaço e tempo político, no qual transita o poder, configuram-se acordos, estabelecem-se hierarquias, assumem-se compromissos. Daí sua articulação com a moral – e a necessidade de sua articulação com a ética. Falar numa dimensão ética da docência, mais particularmente da aula, é, portanto, pensar na necessidade da presença dos princípios éticos na sua construção – no seu planejamento, no desenvolvimento do processo, na revisão e no reenaminhamento do trabalho. Ampliar o conhecimento é uma exigência ética, assim como o é respeitar o outro, reconhecendo-o como diferente e igual. (RIOS, p. 98, 2010).

Por este motivo, os saberes destes atores devem ser valorizados e aproveitados na formação mútua e o desenvolvimento da autonomia entre os alunos deve ser reflexo desta prática cotidiana. Autonomia é

[...] a situação na qual agimos levando em consideração regras das quais fomos os criadores ou que, mesmo encontrando-as prontas na sociedade, as avaliamos como significativas e as incorporamos ou internalizamos em nossas ações. Ao contrário de uma situação de heteronomia, na qual a ação obedece a regras impostas externamente e aceitas passivamente e se realiza levando-se em conta a punição ou recompensa que se terá, na situação de autonomia, os indivíduos não deixam de levar em conta para sua conduta regras ou normas, mas o fazem de acordo com princípios sobre os quais refletem e que orientam seu agir. (RIOS, p. 101, 2010).

O desenvolvimento desta autonomia não é algo que se possa constituir apenas com a afirmação de alguns tipos de conteúdos, mas

a liberdade e a autonomia de professores e alunos é construída na relação, na reciprocidade. E articula-se sempre com a responsabilidade. Os princípios éticos, mais uma vez, são a referência para essa construção. (RIOS, p. 102, 2010).



Os professores que atuam na educação de jovens e adultos estão diante de um grande desafio, que é assegurar a igualdade de relações e o respeito à diversidade existente, propiciando a todos os alunos uma participação efetiva no ensinar e aprender, por meio da convivência no ambiente escolar.

A perspectiva de abordar os conteúdos em uma disciplina de 'Ética e Cidadania' encontra seu duplo na perspectiva da transversalidade, onde teremos, simultaneamente,

[...] uma travessia e um encadeamento. Propõe-se que o trabalho realizado pelas [demais] disciplinas não se faça de maneira isolada, mas na articulação permanente entre todas elas. É nessa medida que se aponta a necessidade de elaboração e concretização coletiva do projeto pedagógico. Não adiantam as boas intenções de um ou outro professor, acidentalmente. Se toda a escola não estiver engajada na proposta, os resultados deixarão a desejar. Requer-se, portanto, uma mudança qualitativa no trabalho da escola. (RIOS, 2010, p.69-70).

Como professor, reconhecemos que gerir este processo não é tarefa fácil, pois além dos fatores administrativos, é necessário conciliar questões humanas em grupo e individuais inerentes ao trabalho diário, aliando-se a estes fatores o *stress* e a desmotivação de muitos profissionais. Nesta perspectiva, esperamos com este ensaio colaborar para uma reflexão, de modo que todos os docentes atuem de modo ético e democrático, como agentes de transformação dos modelos vigentes de educação.



GESTÃO ORÇAMENTÁRIA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO: uma análise dos recursos empregados por uma escola técnica do centro Paula Souza

Pedro Hernandes Neto

hernandes.pedro@gmail.com

Etec Pedro D’Arcádia Neto – Assis/SP

Paulo Roberto Prado Constantino

pconst@bol.com.br

UNESP Marília

Márcia Regina de Oliveira Poletine

ampoletine@yahoo.com.br

Centro Paula Souza

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo analisar a gestão orçamentária em uma escola técnica ligada ao Centro Paula Souza atentando para o microcosmo de uma unidade escolar ligada a uma instituição autárquica, demonstrando as condições encontradas nas bases do maior sistema público de educação profissional do Estado de São Paulo.

A reflexão é pertinente e deve ser suscitada, especialmente ao considerarmos que:

em se tratando de educação pública, é o dinheiro do contribuinte que está sendo gasto, sendo muitas vezes mal aplicado, ficando perdido na burocracia ou até mesmo sendo desviado; por isso, acreditamos que se fiscalizarmos mais esses recursos, mudaremos a cultura de falta de transparência nas contas públicas e, particularmente, na receita destinada à educação; e [...] é no financiamento que se materializam as reais prioridades e não nos discursos. (PERONI, 2003, p.119).

Atualmente, a responsabilidade pela oferta de educação escolar no país é compartilhada pelos três níveis governamentais em regime de colaboração. A definição sobre o destino dos recursos é feita por intermédio dos projetos de lei que autorizam os orçamentos feitos pelo poder público para atender “aos planos e programas de trabalho por ela desenvolvidos, por meio da planificação das receitas [...] e dispêndios a serem efetuados”. (LIMA e CASTRO, 2000, p.19 apud ÁVILA, 2011, p.14).

O conhecimento sobre a gestão orçamentária de uma escola técnica urbana é um objetivo desejável, a fim de refletir sobre as condições encontradas pelos professores, gestores e, especialmente, alunos que estão



envolvidos com a educação profissional. Por motivos do alcance deste texto, não realizaremos comparações entre unidades escolares, pois configuram um campo vasto para exame e seriam necessárias considerações sobre outras variáveis. Escolhemos, para fins da presente análise, uma escola do interior do Estado para realizar esta pesquisa documental.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Analisando a macroestrutura

Para analisarmos a gestão orçamentária de uma escola técnica, precisamos resgatar, de modo sucinto, o contexto das macro-políticas de financiamento da educação profissional no Brasil. Atualmente, os recursos orçamentários disponíveis para esta modalidade de ensino, segundo Grabowski et al. (2010), são os recursos públicos advindos da União, do Estado e dos Municípios, a cobrança de mensalidades dos alunos ou empresas e os incentivos parafiscais obtidos pelo Sistema S [Sesi, SENAI, etc.].

Como a divisão dos recursos não é exatamente clara ou proporcional entre os municípios, estados e a União, Ribeiro et al. (2012) nos alerta sobre os problemas adicionais enfrentados especificamente pela educação profissional, a despeito de incentivos reunidos pela União – como no recente Pronatec – ao relatar que

o financiamento da educação profissional é ainda uma situação bastante complexa. Não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para a educação profissional e tecnológica. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União ou programas, como o recente Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência, onde, geralmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. (RIBEIRO et al., 2012, p.118).

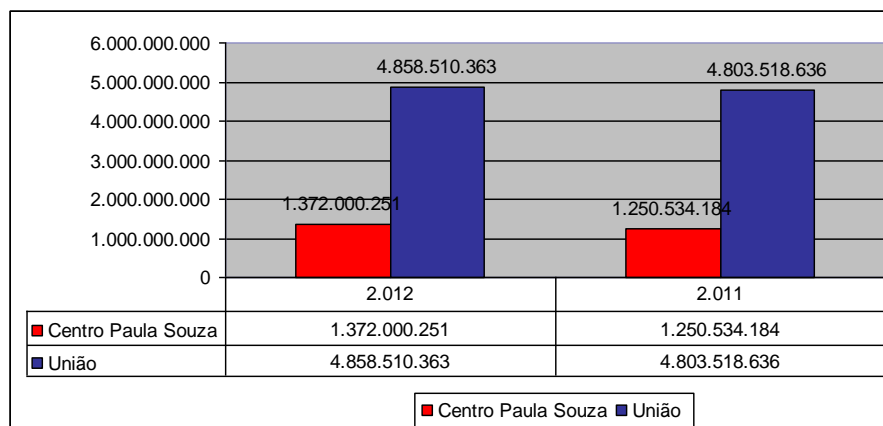
O financiamento da educação no Brasil provém essencialmente de recursos públicos, mas também das empresas privadas e dos próprios cidadãos que pagam por cursos particulares. É difícil estimar o gasto total em educação, pelo fato de o Brasil não contabilizar os recursos mobilizados pelo setor em particular. Parcelas expressivas do produto de arrecadação tributária nacional são vinculadas à manutenção e desenvolvimento da educação nos três níveis de governo, de maneira regular e predefinida, segundo disposições incluídas no corpo da Constituição da República. A Constituição também



resguardou a cobrança de contribuições compulsórias dos empregadores incidentes sobre a folha de salários e destinadas às entidades do sistema sindical voltadas para a formação profissional.

O Estado de São Paulo investe os seus recursos destinados à educação profissional, de forma prioritária, em uma instituição autárquica de educação profissional pública, o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, uma entidade destinada a articular e desenvolver a educação técnica e tecnológica de nível Médio e Superior. Atualmente ligada à Secretaria do Desenvolvimento do Estado de São Paulo, mantém 211 Escolas Técnicas (Etecs) e 55 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) em funcionamento em mais de 220 municípios do Estado. (CETEC, 2013). Amparada pelo governo estadual, realiza investimentos em recursos humanos e materiais necessários às escolas técnicas e faculdades de tecnologia congregadas, atuando como mantenedora permanente, o que se configura no repasse dos seguintes montantes:

Figura 1: Repasse do Governo Estadual ao Centro Paula Souza e da União à Rede de Ensino Profissional do Brasil (últimos dois anos, em bilhões de reais). Elaborada pelos autores



Considerando-se a amplitude do atendimento no Estado de São Paulo, o repasse da esfera estadual é proporcionalmente elevado e significativo em relação ao contexto nacional. Mas vale ressaltar que os recursos mobilizados pelo Orçamento da União, apesar de alocados em um item específico sobre a educação profissional, incidem sobre outros pontos do orçamento também, pois encontraremos recursos mobilizados pelo Ministério da Agricultura - MAPA e de Minas e Energia – MME para ações educacionais, por exemplo. Para efeito de comparação, conforme informa-nos Ribeiro (2012), “foi destinado em 2010 o montante de cerca de R\$ 2 bilhões, enquanto o Sistema “S” recebeu em torno de R\$ 16 bilhões de recursos públicos no mesmo ano”. (RIBEIRO et al., 2012, p. 118 apud GRABOWSKI et al, 2010). Autores como Ribeiro et al. (2012) consideram estes recursos para a educação profissional insuficientes e muito dispersos em uma infinidade de programas.

2.2 Analisando a gestão orçamentária de uma escola técnica (Etec)

Inserida na situação orçamentária descrita anteriormente no contexto das políticas públicas para educação profissional do Estado de São Paulo, a Etec “Pedro D’Arcádia Neto”, situada na cidade de Assis, no interior do Estado, foi objeto de nossa análise. Dentro de uma escola técnica, a gestão orçamentária deve configura-se, conforme Ávila (2011, p.14) em um tipo de planejamento estratégico, uma ferramenta gerencial e uma forma de controle de arrecadações e gastos. O esquema disposto por Ávila (2011, p.16) para apresentar o esquema do orçamento governamental acaba sendo espelhado na microestrutura, a saber, a escola técnica, conforme apresentado na figura 2:

Figura 2: Procedimentos para o planejamento orçamentário de uma Etec, baseado no modelo de Ávila (2011). Elaborada e adaptada pelos autores



Destacam-se o levantamento de prioridades, realizado pela direção da unidade através de reuniões com a equipe gestora, o conselho escolar e consultas formais e informais à comunidade discente, com vistas à elaboração do Plano Plurianual de Gestão (PPG) da escola, que contém também o Projeto Político-Pedagógico da unidade. Uma escola como a Etec “Pedro D’Arcádia Neto”, situada em zona urbana, normalmente possui fontes de recursos mais ou menos idênticas, como:

a) Adiantamento para Despesas Miúdas e de Pronto Pagamento:

O Adiantamento para Despesas Miúdas de Pronto Pagamento é a verba que unidade recebe para custeio das despesas do mês que não possam aguardar os procedimentos licitatórios a serem realizados por processo normal de compra. As despesas podem se efetuadas em artigos de papelaria, material de higiene e limpeza, gêneros alimentícios, peças de reposição e acessórios, suprimentos de informática, instalação e manutenção de equipamentos de informática, conservação de bens móveis e imóveis, entre outras despesas e



serviços. As aquisições devem ser em pequenas quantidades, pagas à vista e apenas para atendimento do consumo do mês.

A unidade escolar analisada recebe o valor de R\$ 58.200,00 (cinquenta e oito mil e duzentos reais) anualmente, divididos em parcelas mensais. A prestação de contas das verbas de adiantamento é realizada mensalmente e enviada para a Administração Central do Centro Paula Souza - Núcleo de Tomada de Contas - para conferência.

b) Recursos providos pela Associação de Pais e Mestres (APM)

A Associação de Pais e Mestres (APM) é uma instituição auxiliar da escola, que tem por finalidade colaborar no aprimoramento do processo educacional, na assistência ao aluno e na integração família-escola-comunidade. Suas fontes de recursos provêm de porcentagem das inscrições de candidatos no Vestibulinho das Etecs, além de contribuição voluntária dos alunos no ato de matrícula, de taxas arrecadadas com a administração da cantina, inscrições de Processos Seletivos e Concursos Públicos Docentes da Etec e parcerias firmadas com empresas.

No caso da Etec, sua APM mantém convênio com empresas do setor privado, que contribuem para o desenvolvimento de atividades educacionais e campanhas organizadas pela associação. Os recursos auxiliam a unidade a manter, mensalmente, provedores adicionais de internet, manutenção, despesas com o alarme monitorado instalado na escola. Semestralmente, o recurso é investido na execução do Vestibulinho (divulgação, pessoal de apoio), confecção de carteirinhas de estudante, assinaturas de jornais e revistas para a biblioteca. Eventualmente aplicam-se os recursos na aquisição, instalação e manutenção de equipamentos diversos. Os recursos também propiciam a participação dos alunos em eventos, visitas técnicas e suportam a realização de eventos na Unidade (Festa Junina, Workshops, Feiras Tecnológicas, Semanas Temáticas, etc).

c) Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)

O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), conforme informa-nos Lück (2009), é uma iniciativa do governo federal para o repasse anual de recursos, “cuja utilização deve ser feita de acordo com as decisões dos órgãos colegiados da escola” (LÜCK, 2009, p.112). Este repasse atende escolas públicas com mais de cinquenta alunos e com uma unidade executora constituída, como o Conselho Escolar ou a Associação de Pais e Mestres. O valor transferido é determinado com base no número de alunos matriculados estabelecido no Censo Escolar do ano anterior ao do atendimento. Os recursos podem ser utilizados para diferentes finalidades, como aquisição de material permanente, manutenção, conservação e pequenos reparos da unidade escolar, aquisição de material de consumo, capacitação e aperfeiçoamento de profissionais da educação, avaliação de aprendizagem, ações de implantação do projeto pedagógico e o desenvolvimento de atividades educacionais.

Apresentamos a seguir uma descrição condensada dos montantes envolvidos no orçamento anual da Etec nas figuras 3 e 4:

Figura 3: Resumo dos recursos obtidos pela Etec “Pedro D’Arcádia Neto” em 2011

Descrição dos recursos	Recursos (em R\$)	% do montante no repasse	Participação na composição da receita da Etec
Aluguel Cantina	15.119,50	22,47%	
Contribuição de alunos e docentes	16.511,00	24,54%	
Repasse concurso docente	900,00	1,34%	
Repasse convênio UNIMED	10.800,00	16,05%	
Repasse vestibulinho	23.950,00	35,60%	
Recursos mobilizados pela APM	67280,50	100%	52,37%
Valor de repasse (DMPP) despesas miúdas de pronto pagamento	58.200,00	95,13%	
Valor de repasse (PDDE) Programa Dinheiro Direto na Escola	2981,40	4,87%	
Repasses Governos (Federal/Estadual)	61181,40	100%	47,63%
Recursos financeiros recebidos apenas em 2011	128461,90		100%

Figura 4: Resumo das despesas e receitas da Etec em 2011

Descrição	Valores (em R\$)
Saldo da APM em 2010	11.172,08
Recursos obtidos em 2011	67.280,50
Total de receitas mobilizadas pela APM em 2011	78.452, 58
Valor de repasse (DMPP) despesas miúdas de pronto pagamento	58.200,00
Valor de repasse (PDDE) Programa Dinheiro Direto na Escola	2.981,40
Repasses Governos (Federal/Estadual)	61.181,40
Recursos financeiros disponíveis na Etec “Pedro D”A. Neto” em 2011 – Total	139.633,98
Despesas pela APM em 2011	77.119,56
Despesas empregando DMPP e PDDE (uso integral das receitas)	61.181,40
Despesas da Etec em 2011	138.300,96
Saldo da APM em 31/12/2011	1.333,02



3 Considerações Finais

As políticas públicas de Educação Profissional necessitam essencialmente de políticas de financiamento, com a participação de fundos públicos existentes e necessários para a materialização de seus objetivos e fins. Nesta perspectiva, apresentamos um levantamento da legislação e das fontes existentes e analisamos este material a luz das necessidades reais das unidades escolares de ensino público. Em um momento onde o Governo do Estado de São Paulo tem priorizado a disseminação da educação profissional como forma de sustentar uma política voltada para a elevação da ocupação de empregos que carecem de qualificação mínima de nível técnico e tecnológico, a sociedade precisa reconhecer e avaliar as formas de gestão dos recursos de suas escolas. Tal fato não deveria restringir-se ao Centro Paula Souza, mas também aos IFSP, sistema S e unidades da iniciativa privada.

Demonstrar as condições da gestão orçamentária em uma Etec por meio desta pesquisa documental deve ajudar a colocar em perspectiva a real situação do financiamento da educação profissional no Estado de São Paulo, ao mesmo tempo em que permite o reconhecimento dos esforços empreendidos pelas equipes gestoras das unidades ao lidar com os recursos financeiros encaminhados, para o atendimento a uma demanda que tem crescido exponencialmente nos últimos anos.



PROJETOS DE TRABALHO NO CENTRO EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (CEJA) COMO ALTERNATIVA DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Autora: Maria Aparecida Couto: ma_couto@yahoo.com.br
Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) Bauru/SP
Co autora: Maria Angélica Savian Yacovenco
mariayacovenco@bauru.sp.gov.br
Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP

INTRODUÇÃO

O interesse pela presente pesquisa se deu em decorrência da minha atuação enquanto professora na Educação de Jovens e Adultos - EJA no município de Bauru/SP, onde atuo há 12 anos na Unidade Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA). Pela minha experiência, o trabalho na EJA, tem de ter sentido e significado aos alunos, e nessa direção os projetos têm resultado numa aprendizagem mais envolvente e apreciada, indo ao encontro das ideias centrais da Proposta Pedagógica dessa Divisão.

Considerando que o CEJA, instiga os educadores a utilizarem atividades significativas no trabalho com os conteúdos, sugere temas a serem desenvolvidos no decorrer do ano letivo, instiga mediações que favoreçam a aprendizagem, o projeto emerge como uma das ferramentas relevantes nessa direção.

Desse modo tornou-se pertinente investigar o que os educadores do CEJA pensam a respeito dessa estratégia, se é uma ferramenta aceita por eles, e o que pensam sobre sua utilização enquanto alternativa para a aprendizagem significativa.

Esta pesquisa tem como objetivo geral verificar se a prática pedagógica com projetos de trabalho é aceita pelos professores do CEJA e se essa ferramenta, na perspectiva desses professores, contribui para o ensino-aprendizagem significativo. Para essa verificação buscou-se: levantar o referencial teórico sobre o tema; verificar se os professores do CEJA trabalham com projetos e qual o nível de aceitação; conhecer as dificuldades apontadas pelos professores no trabalho com Projetos; identificar pela perspectiva dos professores, se o trabalho com os projetos enquanto ferramenta possibilita um ensino-aprendizagem mais significativo.

Esse trabalho salienta o projeto como estratégia para enriquecer o fazer pedagógico, uma vez que a apropriação da cultura humana é relevante para o desenvolvimento intelectual e possibilita o acesso do aluno a uma nova realidade, preparando-o para exercício da cidadania de forma a assegurar igualdade de condições, o acesso e permanência na escola.

METODOLOGIA



- TIPO DE PESQUISA: bibliográfica com o intuito de conhecer as referências que tratam do assunto, e de campo com a aplicação de questionário.
- LOCAL: Centro Educacional de Jovens e Adultos (CEJA) – Bauru/SP.
- PARTICIPANTES: 44 educadores.
- COLETA DE DADOS: realizou-se através da aplicação de um questionário, com questões quantitativas e qualitativas.
- Contato com a Secretaria Municipal de Educação para elaboração do termo de consentimento destinado aos participantes.
- Elaboração, aplicação dos questionários e análise dos resultados.

REFERENCIAL TEÓRICO

A EJA, de acordo com a LDB 9394/96, é uma modalidade de educação básica com especificidades próprias que deve, por isso, receber um tratamento consequente. Para tanto além das adequações curriculares que orientem o que ensinar, deve-se, também, levar em conta a forma, ou seja, como ensinar.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA destacam que ela, enquanto modalidade da educação básica deve considerar o perfil dos alunos ao propor um modelo pedagógico.

Para tanto, é indispensável um modelo educacional que crie situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas dos alunos da EJA.

A Proposta para EJA de Bauru (1985) deixa claro que essa forma de educação exige do educador competência técnica e visão política, elementos que extirpem, do processo ensino – aprendizagem, as formas autoritárias de ação docente. Ela baseia-se na metodologia de Paulo Freire, um processo de construção do conhecimento. Está centrada na ideia de uma educação como fator de promoção social e propõe ir além do domínio básico (ler, escrever e calcular), enriquecendo o conteúdo programático com atividades e práticas mais amplas que extravasem o âmbito escolar.

Nesta direção, os projetos emergem como uma preciosa ferramenta na EJA.

Para Hernández (1998), os projetos ajudam a repensar e a refazer a escola, a reorganizar a relação entre alunos e professores e, principalmente definir a opção por um referencial teórico metodológico que orienta o que e como se deve ensinar. Esta ideia é condizente com a LDB no que se refere a Educação de Jovens e Adultos.

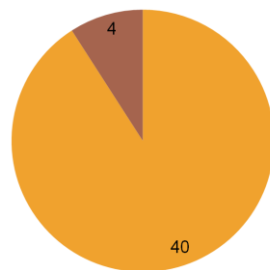
Na EJA é imprescindível que a aprendizagem seja significativa e esta possibilita a construção de um novo conhecimento pelo sujeito em relação ao que ele sabia anteriormente. Nesta direção, salienta Ausubel (*apud* Moreira 1999b, p.11) que uma aprendizagem é significativa a partir do momento que o aluno encontra sentido no que aprende. Os projetos didáticos propiciam a articulação das atividades educativas de modo significativo, favorecendo assim

a aprendizagem de conceitos científicos e aplicáveis no mundo em que vivem, evitando que a prática de sala de aula se reduza a um amontoado de exercícios isolados e repetitivos.

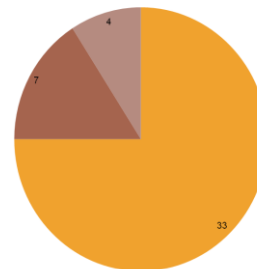
Pensando nesses aspectos, e principalmente no desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem em relação ao aluno da EJA, o trabalho com projetos pode ser uma alternativa adequada para a organização das atividades pedagógicas nesta modalidade de ensino.

RESULTADOS

QUANTO O TRABALHO COM PROJETOS E SUA FREQUÊNCIA:

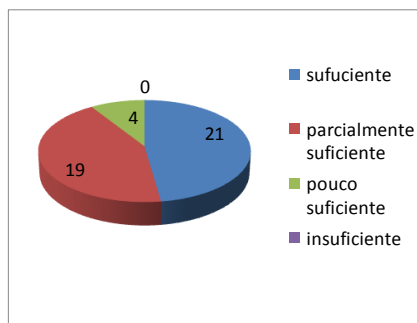


■ Trabalham com projetos
■ Não trabalham com projetos



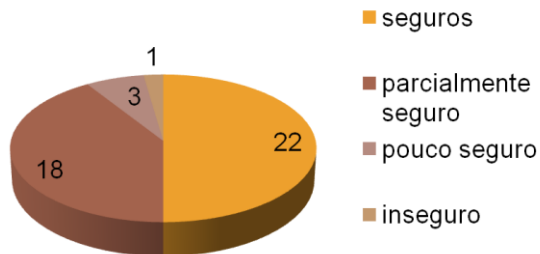
■ sempre
■ as vezes
■ não trabalham

QUANTO AO CONHECIMENTO PARA TRABALHAR COM PROJETOS

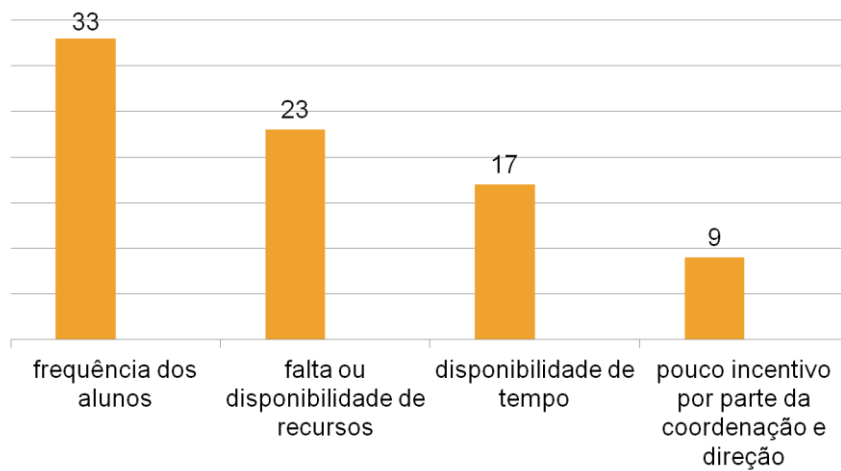


■ suficiente
■ parcialmente suficiente
■ pouco suficiente
■ insuficiente

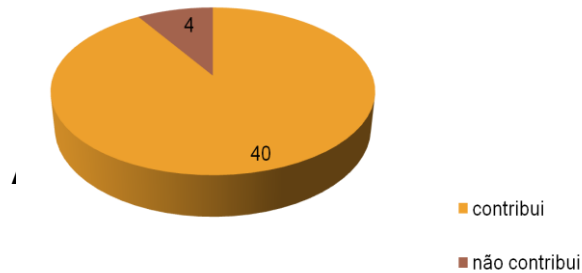
QUANTO A SEGURANÇA PARA TRABALHAR COM PROJETOS:



QUANTO AS DIFICULDADES PARA TRABALHAR COM PROJETOS



QUANTO AO PROJETO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA TORNAR A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA



A análise quali e quantitativa das respostas dos 44 professores dessa Divisão permitiu constatar que 40 afirmaram utilizar o projeto e consideraram que se trata de uma ferramenta que contribui para uma aprendizagem significativa, desses, apenas 4 relataram não desenvolvê-lo e não apontaram-no como uma boa ferramenta ou não. Sobre o conhecimento para elaborar e desenvolver projetos na EJA, 21 professores afirmaram possuí-lo suficientemente, 19 parcialmente suficientes e 4 pouco suficiente e quanto a segurança para trabalhar com projetos, 22 afirmaram sentir-se seguros, 18 parcialmente seguros, 3 pouco seguro e somente 1 inseguro, podendo-se inferir que os educadores que possuem maior conhecimento acerca dos projetos sentem-se mais seguros para trabalhá-los.

Alguns obstáculos para a realização dos projetos referiam-se à baixa frequência dos alunos, aos poucos materiais disponíveis, à disponibilidade restrita de tempo do professor para sua elaboração e o pouco incentivo por parte da coordenação e direção da EJA.

Verifica-se, pela análise dos dados, que a maioria entende este trabalho como uma boa ferramenta para o desenvolvimento dos conteúdos, e que o torna mais significativo na EJA

CONCLUSÃO

Esta pesquisa propôs-se verificar se a prática pedagógica com projetos de trabalho é aceita pelos professores do CEJA e se, essa ferramenta contribui para um ensino-aprendizagem significativo.

O trabalho com projetos vão de encontro a Paulo Freire (1962), ao enfatizar que as tarefas escolares não devem ser artificiais, desvinculadas das condições do homem de modo fragmentado, solto, mas com sentido e significado àquele que aprende, desse modo garantindo não somente o acesso, mas o desejo da permanência do aluno na trajetória escolar.



Mediante os resultados, conclui-se que a maioria dos educadores afirmou trabalhar com projetos, possuem conhecimentos suficientes para desenvolvê-los, mostram-se seguros e consideram essa prática contribuidora para um ensino aprendizagem significativo, mesmo deparando com dificuldades, estas não serviram de entraves para sua realização.

Outro aspecto evidenciado foram as dificuldades apontadas pelos professores na realização do trabalho com projetos, todas direcionaram aos fatores externos, em nenhum momento foram direcionadas tais dificuldades para si. Possivelmente esses apontamentos podem ser compreendidos também como uma resistência à utilização desta ferramenta.

Sabe-se que há muitas maneiras de ensinar, o projeto pode ser uma boa ferramenta metodológica que propicia aos alunos diferentes situações de aprendizagem, atraentes e interessantes, estimula a criatividade, possibilita perceber as dificuldades e as potencialidades de cada um.

Entendendo que a educação escolar é um processo intencional e sistematizado de trabalho, o professor deve ser a priori, o mediador entre o conhecimento e o aluno, para tanto, necessita propiciar a aprendizagem com sentido e significado, e evidenciar ao aluno o quanto é imprescindível à apropriação desse conhecimento para seu desenvolvimento e participação social.

Nesse sentido, a ferramenta projetos, parece então, estar justificada na Educação de Jovens e Adultos.



RESOLUÇÃO DE SITUAÇÕES-PROBLEMA DE MATEMÁTICA E LINGUAGEM NA EJA: CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Nara Soares Couto
Otilia Nair Obst*
José Carlos Miguel

Neste artigo, procuramos uma compreensão das manifestações orais de educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) presentes em uma aula de Matemática cujo enfoque é a resolução de situações-problema. Para tanto, buscamos fundamentalmente em Bakhtin (1988; 2010; 2011), algumas contribuições para entender a importância da linguagem nesse processo tendo, como pano de fundo, fragmento de diálogo informal entre pesquisadora e uma educadora dessa modalidade da educação. Nessa conversa, a educadora recupera o andamento de uma aula onde tenta convencer os educandos a resolverem uma situação-problema envolvendo a operação de subtração em valores monetários. Transitaremos, assim, por alguns conceitos bakhtinianos como diálogo, dialogia, interlocução, sentido, significado, dentre outros.

Palavras-chave: EJA (Educação de Jovens e Adultos). Resolução de situações-problema de Matemática. Linguagem.

In this article, we look for an understanding of Youth and Adult Education (YAE) students oral into a classroom of Mathematics which approach is the resolution of situations-problems. For this purpose, we look fundamentally in Bakhtin (1988; 2010; 2011), some contributions to understand the importance of the language in this process having, a fragment of informal dialog between investigator and a teacher of this kind of the education, that recovers the progress of a classroom where she tries to convince the students to resolve a situation-problem wrapping the operation of subtraction in monetary values. We will discuss, along some concepts bakhtinianos like dialog, dialogia, interphrase, sense, meant, among others.

Keywords: AYE (Adult and Youth Education) Mathematics Resolution of situations-problems. Language.



PROCESSOS HÍBRIDOS DE LEGITIMAÇÃO DE CONHECIMENTOS EM TENSÕES LOCAIS/UNIVERSAIS

Gabriela Furlan Carcaioli
gabrielafurlancarcaioli@gmail.com

Maria Inês Petrucci Rosa
minespetrucchi@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP Programa de Pós Graduação
Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática – PECIM
Financiamento CAPES

Palavras-chave: legitimação de conhecimentos. estudos culturais. conhecimento científico e popular.

Introdução e Objetivos

Pensar práticas curriculares tanto na perspectiva crítica como na pós-crítica, significa desnaturalizar constantemente conhecimentos mobilizados nos processos de ensino, nas tensões existentes entre contextos locais e universais. Nesse sentido, contribuições advindas do campo dos Estudos Culturais marcam formas de compreensão sobre as práticas escolares, sobretudo, dos processos de legitimação de conhecimentos e saberes, tratados como tradições e disciplinarizados nos processos de ensino.

Diante disso, essa pesquisa está sendo realizada em um ambiente de aprendizado com visão muito peculiar de como se apropriar do mundo e de seus recursos materiais e simbólicos, na tentativa de problematizar a constituição dos conhecimentos populares nas práticas cotidianas – no caso, um acampamento rural do MST. O acampamento Elizabeth Teixeira, situado no município de Limeira – SP existe há cerca de sete anos e não é ainda considerado um assentamento por questões jurídicas imbricadas em relações de poder governamentais.

O Acampamento Elizabeth Teixeira está situado às margens da Rodovia Anhanguera, no Km 136A, no município de Limeira, vivendo, no local, cerca de cento e quatro famílias oriundas das mais diferentes localidades do país. Em abril de 2007, cerca de trezentas famílias ocuparam a terra pertencente hoje à União, pois essa terra pertencia à extinta FEPASA. O acampamento sofreu um violento despejo comandado por forças policiais a pedido da Prefeitura Municipal de Limeira no mês de novembro de 2007. Em dezembro de 2007, após passarem treze dias abrigados no salão de uma igreja, os acampados reocuparam a área e lá se encontram desde então, aguardando decisão judicial. Nesse meio tempo, o INCRA passou a circular pelo acampamento, dividindo a terra em lotes individuais de 1 hectare para cada família, emitindo comprovantes de endereços para elas e liberando a primeira parcela do crédito rural. Nesse momento, o acampamento muda de contexto, se tornando um pré-



assentamento e se legitimando como uma comunidade rural, numa perspectiva "deslizante" de comunidade como considerada por Durham (2004).

Nesse sentido, o presente trabalho coloca como problema central a ser tratado, a questão da legitimação dos conhecimentos populares dentro do contexto do *Pré Assentamento Elizabeth Teixeira*. Por um lado, a partir de contribuições próprias dos Estudos Culturais representadas por Michel de Certeau e Paulo Freire, pretendemos compreender as atividades "táticas" dos atores envolvidos e questionar: Como a legitimação de um conhecimento científico pode colocar em xeque, artes de fazer populares? Com que táticas esses atores tentam passar o conhecimento adiante? Como as referências culturais e simbólicas de grupos de poder interferem nas práticas cotidianas? Que recontextualizações são produtivas na produção de híbridos culturais a partir das disputas entre conhecimentos científicos e cotidianos?

Metodologia

A partir de uma abordagem etnográfica, estão sendo observadas as práticas pedagógicas populares, no âmbito de uma metodologia antropológica para desenvolvimento da pesquisa (Geertz, 1989 e Malinowski, 1976). Além dos registros detalhados em diários de campo, são coletadas informações também a partir de outras fontes, como imagens e entrevistas. As entrevistas são colhidas do ponto de vista das narrativas produzidas pelos depoentes, pois acreditamos que histórias contadas pelos sujeitos praticantes do cotidiano do contexto (Benjamin, 1975) tragam os conhecimentos populares que buscamos articular com os conhecimentos científicos.

Discussão e Considerações Finais

Buscando uma discussão sobre currículo baseado na resignificação da própria experiência do cotidiano, na cultura e suas práticas, nas experiências vividas e nas memórias conscientes e inconscientes dos sujeitos praticantes do contexto trabalhado, inspiramo-nos nas leituras advindas das obras de Walter Benjamin e nas narrativas trabalhadas nas formas de Mônadas (Rosa et. al., 2011).

"As mônadas podem ser entendidas como pequenos fragmentos de histórias que juntas exibem a capacidade de contar sobre um todo, muito embora esse todo possa também ser contado por um dos seus fragmentos [...] a mônada pode revelar o caráter singular da experiência educativa realizada, sem perder de vista suas articulações com o universo amplo da cultura em que ela está imersa e com o olhar subjetivo do pesquisador." (ROSA et.al., 2011.p.204-205).

As Mônadas apresentadas abaixo foram construídas a partir das narrativas de histórias de vida de uma acampada, conhecida pelo nome fictício de Cacá, 54 anos, estudou até a 2ª série do ensino fundamental. As narrativas e as imagens foram coletadas durante a pesquisa de Campo no Acampamento Elizabeth Teixeira em Janeiro de 2013. As imagens referem-se ao lote individual de Cacá.



Memórias nunca perdidas

Eu aprendi a mexer na terra desde criança, minha família era da roça, eu achava que não lembrava mais disso. Acabei sendo mãe muito nova, fui cuidar do meu filho sozinha, me virei sozinha, trabalhei em casa de família, empresa de ônibus e vários lugares, então não estudei e os conhecimentos que eu tinha aprendido com meus pais sobre a roça, eu achava que tinha se perdido por essa minha vida, mas agora eu estou relembando muita coisa, estou retomando tudo agora.



Fonte: (<http://botanicus.org/page/466280> acessado em 04/03/2013)

Uma orquídea como cola

Minha história com as orquídeas começou na infância, embora eu não soubesse ainda o que eram orquídeas, minha mãe nunca as cultivou, pois ninguém tinha orquídeas na família. Mas a gente morava na roça, perto de uma mata e eu tinha uns 6 - 7 anos, em Marília, e minha irmã mais velha fazia umas flores de papel crepom, que eram horrorosas. Tem uma orquídea, que tem muita, quer dizer, hoje já não tem mais no mato, hoje ela é bem rara, bem cara, é conhecida como orquídea Sumaré. Sumaré por que na língua indígena quer dizer SUMA-RÉ, separado, quer dizer, algo que cola, que seria pra nós hoje "Super Bonder". Quando você corta a haste dela, ela tem uma cola. Então minha irmã me fazia ir ao mato com meu irmão, pegar



essa planta, que eu não sabia que era orquídea, pra ela colar as flores dela, por que não tínhamos cola. A cola que fazia era de farinha de trigo, ou era aquela, ou era essa planta do mato. Então, eu ia ao mato colher orquídeas, elas davam umas hastes longas que a gente cortava como uma cana. Nós cortávamos a haste e levávamos pra minha irmã fazer as flores dela, por que se ela fizesse com farinha de trigo vinham muitas baratas e comiam as flores. Então, ela fazia com essa colinha, que não tinha problemas. Eu vim descobrir isso há pouco tempo, de que era a bendita da orquídea.

O cultivo de orquídeas sem agrotóxicos

Olha, o cultivo de orquídeas profissionais é perigoso por que eles usam muito veneno forte, muita coisa forte, como dá muita contaminação o pessoal usa! Eu já usei muito veneno forte, hoje em dia eu não uso mais nada, apenas cinzas vegetais, até eu costume dizer para o pessoal, que quando vir uma flor muito bonita deve-se evitar cheirar, se você não sabe de onde vem, como é cultivada, não deve cheirar, pois chegam a usar até chumbinho. O cultivo de flores é algo bem violento. Eu acabei fazendo um curso aqui em Limeira mesmo, com uma pessoa de Jundiá sobre o cultivo de flores sem agrotóxicos, e aprendi que tem muita coisa natural que dá pra ser usada.



Observando as mônadas anteriores, percebemos que as artes de fazer (Certeau, 2012) dos sujeitos praticantes do cotidiano permitem realizar a comunicação e a conjugação de diferentes conhecimentos (científico e o cotidiano, o popular) como proposta curricular. Assim, podemos pensar como essas artes de fazer se desenvolvem e se legitimam dentro de quadros culturais específicos (Hall, 2003) e lembrando que cada conhecimento



apresenta características particulares, eles fazem parte de uma estrutura social e apresentam sua legitimidade.

A pesquisa de campo continua em andamento, com a vivência constante da pesquisadora no local e a colheita das narrativas dos demais sujeitos praticantes do cotidiano do pré – assentamento *Elizabeth Teixeira*.



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CUMPRIMENTO DAS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM UM CENTRO SOCIOEDUCATIVO DE FORTALEZA-CE³⁷³

Flávio Muniz Chaves
Antonia Kátia Soares Maciel

RESUMO

Este artigo apresenta a educação em unidades de cumprimento de medidas socioeducativas em um centro socioeducativo de Fortaleza-CE a adolescentes que cometeram atos infracionais, discutindo ainda sobre como são as práticas pedagógicas dos professores que atuam nesses espaços e a formação específica e continuada destes profissionais com ênfase na leitura e na escrita na promoção da alfabetização. A modalidade de ensino empregada nestas unidades é a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foram entrevistadas professoras do Centro Socioeducativo Dom Bosco, no total de três alfabetizadoras. Identificou-se que a prática pedagógica tem como base a dialogicidade, mas que se mistura a práticas tradicionais. Todas as professoras são pedagogas e pós-graduadas, não necessariamente com conhecimentos específicos a atuarem nesses ambientes e com os sujeitos envolvidos. Essas professoras não mesclam a teoria e a prática o que nos faz discutir sobre a necessidade de investimentos na formação específica e continuada desses profissionais.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação específica e continuada. Medidas Socioeducativas.

ABSTRACT

This article presents education units in fulfillment of educational measures in a childcare center in Fortaleza-CE teenagers who committed illegal acts, still arguing about are the pedagogical practices of teachers who work in these spaces and specific training and continuing these professionals with emphasis in reading and writing to promote literacy. The teaching method employed in these units is the Education of Youth and Adults (EJA). We interviewed teachers Socio Don Bosco Center, in total three literacy. It was identified that teaching practice is based dialogicity, but that blends traditional practices. All teachers are pedagogues and postgraduate degrees, not necessarily with specific knowledge to act in these environments and the individuals involved. These teachers do not blend theory and practice that makes us argue about the need for investment in specific training and continuing these professionals.

³⁷³ Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada em âmbito do curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) para Professores do Sistema Prisional do Ceará. Este curso foi ofertado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e Secretaria de Justiça do Ceará (Sejus).



Keywords: Youth and Adults. Specific training and continuing. Socioeducational measures.



O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E REDAÇÃO PARA FUNCIONÁRIOS DA UNESP DO CAMPUS DE BAURU

Teodoro Belda Guião Leite.

tbgleite@hotmail.com

Paulo Borges Fazan.

paulofazan@yahoo.com.br

Eliana Marques Zanata.

lizanata@fc.unesp.br

Faculdade de Ciências – UNESP Campus de Bauru

PEJA

São Paulo

PROEX

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Língua Portuguesa. Ensino de Redação.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Iniciado no ano de 2002, o PROPERF (Programa Permanente de Formação de Funcionários), vem sendo desenvolvido com o intuito de oportunizar aos funcionários da Unesp Campus de Bauru, que não completaram o Ensino Básico a conclusão do mesmo, ao ministrar aulas baseadas no Conteúdo Programático das diversas disciplinas dos Ensinos Fundamental e Médio. O Programa, que é coordenado por professores do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências, foi idealizado pela Vice-Reitoria e conta com o financiamento da PROEX. Contando com a colaboração de alunos graduandos, bolsistas e voluntários, o PROPERF tem como proposta trabalhar com os funcionários da Unesp Campus de Bauru, entretanto nos últimos anos além da comunidade em seu entorno. Neste ano de 2013, o Projeto se fundiu ao PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos), para poder atuar também em outras regiões fora do campus. Com as aulas ministradas, com relação aos alunos funcionários, o PROPERF atua de forma a proporcionar os estudos necessários para que os alunos possam realizar as provas do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos) para a certificação de conclusão do Ensino Fundamental e, também, a prova do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que nos moldes atuais permite que o aluno obtenha o certificado de conclusão do Ensino Médio. Para os alunos graduandos, tanto bolsistas quanto voluntários, permite que estes aprofundem seus conhecimentos dentro da área da Educação, tanto com relação a conhecimentos teóricos quanto práticos, ao passo que permite com que o aluno atue ministrando aulas, promovendo o desenvolvimento de competências dentro do campo de práticas do processo de ensino e do conhecimento de como se dá a relação aluno-professor. Visando o ensino de língua portuguesa e redação, mas sem deixar de abordar temas



consequentes ao EJA, o seguinte trabalho tem como objetivo expor relatos de experiências obtidas em sala de aula destas disciplinas específicas, demonstrando seus resultados e discutindo.

METODOLOGIA

O PROPERF contou com o auxílio de quatro alunos graduandos, bolsistas e voluntários. As aulas foram ministradas por cinco dias da semana, de segunda a sexta-feira, com duração diária de 2 horas por dia no período da tarde. Os próprios alunos se reuniram e se organizaram de modo a escolher as disciplinas que iriam ministrar, escolhendo de acordo com as suas considerações do domínio da mesma. As aulas ocorrem em salas de aula do próprio Campus, para facilitar o acesso dos funcionários, que é o público alvo do PROPERF. Como recursos didáticos foram ministradas aulas a partir de livros didáticos, uso do material dourado, de vídeo-aulas do Telecurso 2000, leitura e compreensão de textos literários, produção de redações e atividades como aplicar e corrigir exercícios retirados de vestibulares como Vunesp e Fuvest além da prova do ENEM. Ao longo do ano foram realizadas também visitas aos laboratórios didáticos do próprio Campus da Unesp de Bauru.

Durante as aulas de língua portuguesa foram ensinados elementos fundamentais da gramática, como conjugação verbal, concordância, entre outros. Para tal, eram ministradas aulas expositivas sobre assunto e a realização de exercícios retirados de livros de gramática e de provas de vestibulares passados. Após a exposição do conteúdo, são feitos exercícios para a fixação do conteúdo, primeiramente junto do professor, que serve tanto para que o aluno se sinta seguro para resolvê-los, tirando possíveis dúvidas que forem apresentadas durante sua realização, para aí então os alunos tentarem fazer outros exercícios, do mesmo conteúdo, mas por conta própria, sem auxílio do professor.

A disciplina de redação se deu da seguinte forma: primeiramente foram trabalhadas as diferentes formas textuais, como carta, crônica, romance, etc., para que os alunos se habituassem com a leitura de textos e conhecessem as diferentes formas possíveis de produção textual.

Depois de abordar os diferentes formatos textuais, as aulas se deram de forma a priorizar a produção textual, sendo estes feitos em sala. Para servir de base para os alunos, propunha-se um tema a trabalhar e eram expostos textos que abordassem este mesmo assunto de diferentes maneiras. Após a leitura do texto em sala, havia uma breve discussão do tema entre os alunos e o professor. A partir dessa discussão, era pedido para que os alunos escrevessem uma dissertação sobre o que foi discutido, expondo suas próprias ideias e opiniões que achassem relevantes ao tema. Ao término da aula, as redações eram recolhidas para serem corrigidas pelo professor e entregues na próxima aula, dando uma devolutiva ao alunos e assinalando possíveis erros de português ou de organização do pensamento dentro da produção textual.



Para os temas abordados em sala de aula, eram escolhidos textos que abordassem temas atuais, como aborto, drogadição e preconceito.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da língua portuguesa e da redação são fundamentais para o desenvolvimento humano, por ser a comunicação um importante meio pelo qual todo o conhecimento historicamente acumulado será apropriado por gerações futuras. O domínio da linguagem torna-se então indispensável para o pleno desenvolvimento do indivíduo na construção de sua autonomia. Para além da capacidade de se apropriar das objetivações humanas, uma boa comunicação é imprescindível para que o caminho inverso aconteça, a objetivação das próprias apropriações decorrente de toda a experiência de vida do indivíduo para outrem. O ensino da língua portuguesa e da redação não são esferas dissociadas da educação. Enquanto o primeiro se concentra apenas na qualidade da comunicação, o segundo, para além do primeiro, também proporciona o desenvolvimento principalmente, da abstração e do raciocínio lógico. A leitura de diferentes textos, junto com a produção de textos próprios, permite com que o indivíduo se aproprie dos mais diversos conhecimentos, das mais diferentes áreas, e então os relacione, produzindo novos entendimentos de um conhecimento previamente instruído. Para trazer a discussão para dentro da esfera do ambiente escolar e daquilo que se é ensinado em sala de aula, o ensino da língua portuguesa e da redação também será importante para que o indivíduo se aproprie do conteúdo de outras matérias, como ciências, matemática, história, etc. Não se pode deixar de lado a importância também da alfabetização, que servirá como estopo para a qualidade do ensino tanto da língua portuguesa quanto da produção textual.

O uso de temas atuais é uma maneira de trazer assuntos quotidianos para uma esfera não-quotidiana, o que é muito importante dentro de sala de aula para o processo de ensino-aprendizagem. Primeiramente devemos fazer uma breve análise de como este termo está sendo empregado. O conceito de quotidiano aqui utilizado, vai para além do seu entendimento de dia-a-dia. Segundo Newton Duarte, quotidiano é:

“Cotidiano é aquilo que acontece fora dos muros da escola ou, pelo menos, fora da sala-de-aula; é a realidade concreta dos alunos; é sua prática social; em suma: é a vida.” (DUARTE, 1993, p. 76.)

Trazendo o quotidiano para o não-quotidiano serve como motivação para o estudo, uma vez que trazer um tema que é decorrente da vida do indivíduo para sala de aula cria sentido para a atividade realizada. É de suma



importância, no processo de ensino-aprendizagem, a criação de sentido para a atividade realizada.

Entretanto, no ensino de EJA existem algumas adversidades. Por serem pessoas mais velhas, a relação aluno-professor é diferente do que ocorre em escolas. Há uma certa dificuldade do aluno em aceitar um professor de idade menos avançada que a dele, o que no começo é um obstáculo para a qualidade do processo educativo. Entretanto, com conversas em salas de aula, a aproximação do professor com o aluno, essa barreira vai se quebrando, o aluno passa a aceitar essa relação, vendo que tanto o professor-graduando quanto o aluno-funcionário, estão ali em busca de conhecimento. Talvez esta, seja uma peculiaridade do ensino de EJA dentro do Programa, já que é uma situação específica que não ocorreria em salas de aula com professores já formados, como ocorrem em salas de EJA de escolas públicas.

Outro problema é a desistência por parte dos alunos. Existe uma evasão muito grande em EJA, seja por desinteresse, dificuldades para manter uma presença regular nas aulas, problemas de família, etc. Muitos dos alunos de EJA são pessoas que possuem um emprego, fixo ou não, que pode muitas vezes demandar muito do seu tempo, atrapalhando o processo de ensino-aprendizagem proposto em sala de aula. No PROPERF, são oferecidos os materiais necessários para os estudos dos alunos, como cardenos, canetas, lápis, etc, mas em certos casos isso não é suficiente para que o aluno continue comparecendo as aulas.

No caso específico do PROPERF existe ainda um terceiro problema, o horário. Por ser um Programa que busca atender os funcionários da UNESP, o horário do período da tarde foi escolhido por ser o horário em que estes estão terminando seu turno ou então estão para começar a sua jornada de trabalho. Isto é um fator positivo para os funcionários mas que é, muitas vezes, um problema para a população do entorno do Campus da Unesp de Bauru, já que é um horário em que normalmente a população ainda se encontra em período de serviço.

Os resultados obtidos são satisfatórios e podem ser vistos em sala, no momento em que o aluno realiza exercícios por conta própria e produz textos de forma coesa e com preocupação em utilizar da maneira correta a língua portuguesa. Na maioria dos casos, no final do ano, os alunos conseguiram sua certificação, seja de Ensino Fundamental ou Médio.

Para além do ensino de língua portuguesa e de redação, a proposta do PROPERF em atuar na formação dos funcionários do Campus é importante para a própria universidade, uma vez que são estes mesmos funcionários, que apesar de possuírem um cargo pequeno dentro da mesma, são parte fundamental para que esta se mantenha funcionando.



EJA E DEFICIÊNCIA VISUAL: o ensino do aluno com baixa visão

Sabrina Gomes Cozendey³⁷⁴

Maria da Piedade Resende da Costa³⁷⁵

Márlon Caetano Ramos Pessanha³⁷⁶

RESUMO

Neste trabalho é apresentada uma discussão sobre a inclusão de dois alunos com baixa visão na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa consiste em dois estudos de casos particulares, onde buscou-se conhecer as principais dificuldades encontradas por dois estudantes, um do ensino fundamental e outro do ensino médio matriculados na EJA, no acompanhamento das aulas, assim como as possibilidades de aprendizagem e as estratégias mais eficazes. São discutidos os dados coletados por meio de um questionário. As análises das respostas obtidas com os participantes mostram que estes não encontram-se incluídos, que apresentam dificuldades em ler e copiar da lousa, assim como para acompanhar as aulas e realizar as provas. Conclui-se que algumas práticas simples que poderiam favorecer a aprendizagem dos estudantes não ocorrem pela falta de preparo da escola.

Palavras-chave: Baixa Visão. Educação Inclusiva. EJA.

ABSTRACT

This paper presents a discussion on the inclusion of two students with low vision in Education for Youths and Adults (EJA). The survey consists of two specific case studies, which aimed to investigate the main difficulties found by two students, one in primary school and one in the high school registered in EJA, in the monitoring of classes, as well as learning opportunities and strategies more effective. Are discussed the information collected through a questionnaire. The analysis of answers obtained with participants show that they are not included, and have difficulty reading and copying from the blackboard, so as to follow the lessons and do the tests. It is concluded that some simple practices that could facilitate the learning of students do not occur for lack of preparation of the school.

³⁷⁴ UFSCar- Programa de Pós Graduação em Educação Especial – sgcfisica@yahoo.com.br

³⁷⁵ UFSCar- Departamento de Psicologia – piedade@ufscar.br

³⁷⁶ USP- Programa de Pós Graduação Interunidades em Ensino de Ciências – marlonpessanha@yahoo.com.br



DUAS SITUAÇÕES ENVOLVENDO DIVISÃO DE NÚMEROS DECIMAIS ABORDADAS JUNTO A UM GRUPO DE FABRICAÇÃO DE PRODUTOS DE LIMPEZA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Renata Cristina Geromel Meneghetti³⁷⁷
Solange Teresinha Poeta de Carvalho Ayusso³⁷⁸
Michelle Francisco de Azevedo³⁷⁹

RESUMO

Este trabalho insere-se no contexto da educação não formal e focaliza uma intervenção em um grupo de fabricação de produtos de limpeza caracterizado como um Empreendimento em Economia Solidária. O trabalho foca duas situações vivenciadas junto a este grupo referentes à divisão com números decimais, as quais foram trabalhadas de forma contextualizada a partir das situações do cotidiano do grupo. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e a intervenção junto aos membros deste grupo aconteceu de maneira informal. A coleta de dados se deu através dos registros dos pesquisadores. Com isso visamos uma aprendizagem significativa que contribuiu com a autogestão do empreendimento. Os momentos vividos com o grupo não foram suficientes para que atingissem domínio e independência no conteúdo proposto. Entretanto, o trabalho efetuado despertou atenção para as questões referentes à divisão; a prática e a relação com suas atividades diárias fez com que as integrantes vivenciassem oportunidades de raciocinar e discutir suas dúvidas mesmo não tendo habilidade e domínio no momento de executar e/ou transcrever atividades.

Palavras-chave: Empreendimentos em Economia Solidária; Educação Não formal; Divisão de números decimais.

ABSTRACT

This paper is in the context of non-formal education and focuses an intervention in a group of manufacture of cleaning products characterized as an Enterprise in Solidarity Economy. The work focuses two situations experienced with this group concerning the division with decimal numbers, which were worked in a

³⁷⁷ Universidade de São Paulo – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação (ICMC-USP/São Carlos). E-mail: rcgm@icmc.usp.br.

³⁷⁸ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas de São José do Rio Preto (IBILCE). E-mail: solangeayusso@hotmail.com.

³⁷⁹ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Faculdade de Ciências (FC-UNESP/Bauru). E-mail: michelleazevedo2005@gmail.com.



contextualized way from everyday situations of the group. The research followed a qualitative approach and intervention with members of this group happened informally. The data collection was through the records of the researchers. With this work we aim to contribute a significant learning with self-management of the enterprise. The moments lived with the group that were not enough to reach domain and independence in the proposed content. However, the work done aroused attention to questions concerning the division; practice and relationship with their daily activities has made the members experience opportunities to reason and discuss your questions while not having skill and domain when executing and / or transcribe activities.

Keywords: Enterprises in Solidarity Economy; Non formal Education, Division of decimal numbers.



PROGRAMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: alfabetização em um abrigo para idosos

Izabelle Rodrigues Santos
Faculdade de Ciências / UNESP Bauru
izabelle1987@hotmail.com
Eliana Marques Zanata
Faculdade de Ciências / UNESP Bauru
lizanata@fc.unesp.br

Resumo

O trabalho apresentado refere-se ao Projeto de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) que aborda as ações desenvolvidas em um atual Abrigo de Idosos, onde todos os alunos possuem algum tipo de comprometimento psiquiátrico. Tem como objetivos compreender como se dá a alfabetização de adultos em um contexto institucional. Esta se constitui uma pesquisa de abordagem qualitativa, da qual participaram 5 alunos e a pesquisadora. Como instrumento de coleta de dados foi utilizado o diário de campo e fotos dos trabalhos realizados. O período de coleta de dados se estendeu de março de 2011 a junho de 2012, sendo que as atividades foram registradas e analisadas à luz da literatura. Os resultados apresentados apontam avanços graduais tanto na área oral, social e pedagógica. Houve expansão do vocabulário e avanços na linguagem. Socialmente, ocorreram avanços de posicionamento perante situações cotidianas. Pedagogicamente houve avanços na compreensão da funcionalidade da escrita e avanços nas fases de escrita.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos; PEJA; Contexto institucional.

Abstract

This paper presented refers to the Education Project for Youths and Adults (PEJA) that addresses the actions developed in a current Seniors Shelter, where all students have some kind of psychiatric involvement. Aims to understand how the adult literacy occurs in an institutional context. This is a qualitative study, which were attended 5 students and researcher. The data collection instrument was used a field diary and photos of the work. The research was developed from March 2011 to June 2012 and the activities were recorded and analyzed in the light of literature. These results suggest gradual advances both in oral, social and educational. There was expansion of vocabulary and advances in language. Socially, advances occurred before positioning everyday situations. Pedagogically there have been advances in understanding the functionality of writing and advances stages of writing.



Keywords: Youth and adults education; PEJA; Institutional context.



EIXO VII



A INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NAS AULAS DE MATEMÁTICA: UM EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

Maria Teresa Zampieri³⁸⁰
Tiago Giorgetti Chinellato³⁸¹
Sueli Liberatti Javaroni³⁸²

RESUMO

O presente artigo vem retratar uma breve análise sobre o (não) uso de tecnologias em salas de aula de Matemática, bem como levantar possibilidades para a inserção das mesmas dentro desses ambientes, discutindo também sobre a formação do professor perante essas tecnologias. Em seguida trazemos uma experiência realizada a distância, mostrando a utilização de uma ferramenta gratuita, no caso o Google Docs, onde o histórico de revisões e bate-papo entre os alunos foi analisado sob a perspectiva de que o computador pode moldar o pensamento humano com possibilidades multimodais. Dessa forma, observamos nos dados, evidências de como a internet, mais especificamente o Google Docs, moldou o pensamento dos estudantes que estiveram presentes durante o desenvolvimento da atividade. Concluindo o artigo, tecemos algumas considerações sobre a formação do professor e como uma ferramenta como o Google Docs, pode oferecer possibilidades para moldar o pensamento dos alunos.

Palavras-Chave: Tecnologias. Educação a Distância. Google Docs.

ABSTRACT

This article comes portray a brief analysis on the (non) use of technology in mathematics classrooms, as well as raising possibilities for the insertion of the same within these environments, discussing also on the teacher training in view those technologies. Then we bring an experience held at a distance, showing the use of a free tool, Google Docs in the case where the revision history and chat among students was analyzed from the perspective of the computer may

³⁸⁰ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Rio Claro. Agência de Fomento CAPES. Contato: maite.zampieri@gmail.com

³⁸¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Rio Claro. Agência de Fomento CAPES. Contato: tiagogiorgetti@gmail.com

³⁸² Docente da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" campus de Bauru. Contato: suelij@fc.unesp.br



shape human thought with multimodal possibilities. Thus, we observe in the data, as evidence of the internet, more specifically Google Docs, shaped the thinking of the students who were present during the development of the activity. Concluding the article, we make a few remarks about teacher education and how a tool like Google Docs, can offer possibilities for shaping students' thinking.

Keywords: Technologies. Distance Education. Google Docs.

PRÁTICAS CULTURAIS: uma investigação sobre o fazer dos estudantes de pedagogia da faculdade de ciências e letras – Campus de Araraquara

Aline Ramiro da Silva. Mestranda. Instituto de Biociências- Campus de Rio Claro.
Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo.

alineramiro@hotmail.com

Vera Teresa Valdemarin. Orientadora. Instituto de Biociências- Campus de Rio Claro.
Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo.

veravaldemarin@gmail.com.br

Ao iniciar a carreira docente, muitas questões e reflexões (re)surgiram no que tange à relação entre a teoria e a prática educativa, tendo em vista os conhecimentos adquiridos durante a graduação em Pedagogia e os estudos realizados durante a iniciação científica.

Ao atuar como professora de uma unidade de educação infantil, pode-se observar entre os professores da mesma, discursos que afirmavam a existência da grande lacuna entre a teoria e a prática. A grande maioria afirmou que a universidade não trabalhou de forma efetiva com muitos conhecimentos necessários para o exercício profissional, valorizando, portanto, conceitos e conteúdos que não encontram ressonância na prática. A tentativa de compreender os motivos substanciais dessas afirmações, favoreceu, sobretudo, a elaboração do projeto de mestrado intitulado de *Práticas culturais: uma investigação sobre o fazer dos estudantes de Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras- campus de Araraquara*.

Compreende-se que esse tipo de discurso já foi constatado também na bibliografia de referência e em orientações oficiais, inclusive para justificar reformas e alterações educacionais. Pode-se acrescentar ainda que não se trata de problema exclusivamente brasileiro ou mesmo contemporâneo, havendo referência a ele na literatura estrangeira e na historiografia.

Ainda que os cursos destinados à formação de professores expressem a preocupação e/ou diferentes modos de efetivar a relação entre a teoria e a prática em seu interior, a grande maioria dos professores, ex-alunos, confessa a lacuna entre elas. Uma concepção não desejada pela academia, mas que está presente no discurso dos professores atuantes.

Nessa perspectiva, o livro *Políticas docentes no Brasil. Um estado da arte* (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), é referência imprescindível para a necessária delimitação deste estudo e para afiançar sua pertinência. A pesquisa realizada sobre formação de professores e, em especial sobre os cursos de Pedagogia, em âmbito nacional, constatou a não incorporação de algumas diretrizes emanadas do MEC e do CNE, referentes à relação entre a teoria e a prática, isto é, não houve diálogos significativos entre essas instâncias. Sendo assim, as instituições formadoras demonstraram não considerar, segundo dados de seus currículos, preocupação com o que ocorre, de fato, nas instituições onde atua o profissional formado.



Segundo as autoras, principalmente nos cursos de Pedagogia, observou-se grande fragmentação nas disciplinas, comprometendo a interdisciplinaridade apregoada e necessária. Além disso, apontam grande preocupação com o oferecimento de teorias psicológicas, sociais e políticas, consideradas relevantes, mas insuficientes para um exercício docente de qualidade. Ora, desse modo, não caminham em condições de igualdade teoria e prática.

A crítica aos cursos de formação inicial é fortalecida ainda pelo investimento crescente em projetos de aperfeiçoamento: “Essas lacunas mostram que as políticas relativas à formação inicial dos docentes no Brasil, no que se refere às instituições formadoras e aos currículos, precisariam ser repensadas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.89). Além da urgente necessidade de mudança nesses cursos, as autoras afirmam que não há uma política contínua que introduza mudanças profundas, mas que existem iniciativas pontuais que procuram relacionar a teoria e a prática.

Diferentes medidas e iniciativas paralelas aos cursos de formação (por exemplo, o REUNI, o PARFOR, o PRÓ-LICENCIATURA, o PIBID) evidenciam a tentativa de relacionar a teoria e a prática, inclusive valorizando a prática como um campo constituinte de um saber específico e tão necessário quanto o saber teórico. No entanto, tais medidas, ainda que positivas, não atingem o cerne da problemática, ou seja, “a estrutura institucional e a distribuição de seus conteúdos curriculares” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p.135). Nesses parâmetros, sublinha-se que a prática deve ser vista como um instrumento relevante para a formação de professores, valorizando seus saberes e também procurando articulá-los aos aspectos teóricos.

Esses dados, sólida amostra nacional das organizações curriculares em vigor nos cursos de Pedagogia, não autorizam otimismo quanto à formação adequada para o enfrentamento dos problemas educacionais. Em estudos anteriores, André (2009, 2010) aponta que nos anos de 1990, as pesquisas sobre formação de professores incidiam mais fortemente sobre os cursos e as instituições formadoras (basicamente, os cursos Normais) e que a tendência mais recente incide sobre os professores, suas ideias, representações, valores, etc. e recomenda investimentos nos estudos sobre formação inicial, etapa decisiva para a aquisição de conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e pessoais que são pré-requisitos incontornáveis para a educação continuada. Gatti et al (2011) também apontam a necessidade de investigações sobre a formação inicial.

Os dados apresentados nas análises mencionadas e aqueles provenientes de órgãos oficiais, INEP principalmente, evidenciam outra mudança importante no contexto formativo decorrente da pluralidade de instituições e modalidades atuando na formação de professores. A maior quantidade de vagas é oferecida pelas instituições privadas, distribuídas nas modalidades presenciais, semipresenciais e à distância.

O livro *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam* (UNESCO, 2004) é outra importante amostra da situação



nacional. Compreende-se, sobretudo, que ao investigar a formação do professor, são necessárias análises que contemplem desde experiências educacionais anteriores ao ingresso aos cursos de graduação até a formação continuada dos docentes para que se tenha um mapeamento real sobre essa formação e apontamentos válidos para sua melhoria.

Essa perspectiva demonstra como esse assunto é complexo e requerer muitas pesquisas. Desse modo, afirma-se que esse material foi satisfatório em focalizar várias questões relacionadas ao perfil dos professores atuantes no ensino fundamental e médio, apresentando as características sociodemográficas dos professores participantes, formação acadêmica, atuação profissional, atividades culturais, percepção dos professores sobre políticas implantadas e sobre o papel do docente na sociedade, o grau de satisfação em seu trabalho, a aspiração profissional e, por fim, as opiniões dos professores sobre valores sociais foram temas abordados no decorrer do livro.

Entretanto, notou-se que aspectos relacionados às experiências anteriores ao exercício docente não foram explorados na mesma proporção que questões relacionadas à prática professoral, tendo em vista o próprio objetivo do livro, isto é, refletir sobre o professor atuante.

Outrossim, sem desconsiderar outras perspectivas já estabelecidas na bibliografia analítica sobre formação de professores, acredita-se que os estudos sobre cultura escolar, desenvolvidos no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Cultura e Instituições Educacionais - GEPCIE - podem também contribuir para a compreensão de elementos constitutivos da formação de professores, notadamente aqueles referentes à importância da apropriação cultural realizada pelo sujeito, marcada pela combinação de elementos teóricos e práticos.

De acordo com Nunes e Carvalho (1993) constata-se, em decorrência da história cultural, a preferência “[...] cada vez mais manifesta por privilegiar como objetos de investigação as práticas culturais, seus sujeitos e seus produtos [...]” (NUNES; CARVALHO, 1993, p.37), problematizando-as em vez de considerá-las manifestações de pouca importância. A ênfase nos temas culturais retrata um deslocamento ocorrido no século XX, abordado com propriedade pelas autoras citadas, da história social da cultura para a história cultural da sociedade. As relações existentes na sociedade, sejam elas de ordem econômica, social ou cultural, são “campos de prática cultural e produção de cultura” (NUNES; CARVALHO, 1993, p.41). Nesse sentido, a educação também é um campo de práticas culturais e, portanto, é preciso caracterizar as especificidades dessas práticas e tentar compreender em que elas se diferenciam das outras e ainda privilegiar os espaços mediadores que se articulam de modo relacional. As autoras também apontam que as repercussões das práticas escolares ultrapassam as delimitações das instituições educacionais, na medida em que operam como aparelhos de influência em outras práticas. No entanto, o fato de serem práticas institucionalizadas torna-as objeto de regulamentação e as diferencia de outras



Ocorre, assim, um deslocamento para os estudos nos quais importam as múltiplas e diferentes práticas de apropriação cultural, “o que supõe um trabalho sobre a relação entre *táticas de apropriação* e *estratégias de imposição* de modelos culturais” (NUNES; CARVALHO, 1993, p.50), conceitos elaborados por Michel de Certeau, tendo por objetivo a construção de uma “teoria de consumo cultural como produção” (NUNES; CARVALHO, 1993, p.50). A riqueza dos conceitos elaborados por Certeau reside no seu interesse pelas operações dos indivíduos e, segundo essa abordagem, é mais relevante preocupar-se com a operacionalização dos conhecimentos, que se torna um revelador das práticas, do que com as teorias oferecidas. Ao abordar o consumismo provocado pela televisão, por exemplo, o autor destaca a necessidade de considerar três determinações: as representações transmitidas, os comportamentos diante do aparelho e também aquilo que o consumidor fabrica a partir desses conteúdos.

Analogicamente, pode-se considerar que, mudando o contexto, aulas assistidas, textos lidos, conferências, seminários, palestras e outros eventos também provocam o estudante. O futuro professor, em uma atitude ativa, formula suas concepções e comportamentos e modifica o que lhe foi oferecido num processo de apropriação. Em outras palavras, as práticas demonstram a manipulação das teorias pelos praticantes que não as produziram inicialmente. Nessa perspectiva, a diferenciação conceitual entre estratégia e tática permite considerar dois movimentos, em geral simultâneos, que dizem respeito à circulação da cultura e à seleção produzida pelo sujeito de acordo com relações que estabelece com outras áreas.

Michel de Certeau retoma uma afirmação de Pierre Bourdieu para descrever o objeto de suas preocupações, que pode ser utilizada também para indicar possibilidades de pesquisa: “Como os indivíduos não sabem, propriamente falando, o que fazem, o que fazem tem mais sentido do que o que sabem” (CERTEAU, 1994, p.124), pois adequa-se aos discursos, práticas e saberes dos professores e as relações estabelecidas entre esses âmbitos.

Roger Chartier, com suas importantes contribuições sobre as práticas de leitura revela aspectos desconhecidos dessa atividade aparentemente banal e tão presente no ambiente escolar, pois demonstra sua preocupação com a forma impressa e também com as maneiras de ler, salientando as possibilidades aí contidas. Valoriza a materialidade, a oralidade, a forma de ler e aponta, por exemplo, o impacto que a leitura silenciosa teve nas práticas culturais ao retirar-lhes a coerção externa e permitir o livre voo do pensamento. Outro conceito muito importante elaborado por Chartier é denominado de *formalidade das práticas*, que significa, em poucas palavras, que as práticas culturais trazem consigo aspectos sociais arraigados e merecem atenção por parte do pesquisador. E, desse modo, compreende-se que as práticas específicas, como, por exemplo, as práticas escolares, apropriam-se de outras práticas, estabelecendo uma via de mão de dupla, já que o inverso também pode ocorrer. Portanto, a prática pode ser compreendida como um dispositivo de poder, podendo ser reprodutora como também produtora.



Ao sintetizar os estudos que mais contribuíram para o estabelecimento de uma problemática de pesquisa sobre a cultura escolar, Escolano (2006) distingue três âmbitos interligados. O primeiro refere-se à cultura empírica, isto é, aquela cultura criada na prática; a cultura teórica é o segundo âmbito e é relacionada aos conhecimentos e aos saberes especializados; por fim, menciona a cultura político-institucional, que vincula-se ao discurso e às práticas normativas. O autor afirma que essas três modalidades apresentadas são em parte autônomas, mas também apresentam interação entre si. Escolano também afirma que as práticas dos professores, desde o século XIX, constituíram uma cultura específica, mantida, valorizada e transmitida pela experiência empírica ou pela tradição dos profissionais que exercem o mesmo ofício em detrimento das orientações burocráticas e pedagógicas, materializada em obras teóricas. Observa-se, portanto, uma tensão e até mesmo uma disputa entre essas esferas culturais.

Na mesma direção, Viñao Frago reafirma a existência de um saber teórico e um saber prático e aponta que quando separados geram prejuízos e hierarquizações improdutivas e defende que a realidade esteja associada também com o saber teórico, já que essa é uma alternativa para que os professores não rejeitem o saber pedagógico.

Nesse contexto, o presente projeto objetiva mapear as práticas culturais prevaletentes nos alunos do curso de Pedagogia da FCLAr, cotejando-as com a bibliografia analítica sobre cultura escolar, de modo a compreendê-las como dispositivos que dificultam e/ou facilitam a apropriação dos conhecimentos profissionais, além de investigar como atuam o ambiente familiar e as etapas anteriores de escolarização na aquisição da cultura universitária. Pretende-se também sistematizar informações até aqui desarticuladas sobre o curso de Pedagogia da FCLAr, contribuindo, portanto, com a construção de instrumentos de pesquisa.

Os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da apesuisa abrangem a sistematização de dados do questionário socioeconômico da VUNESP sobre os alunos ingressantes no curso de Pedagogia, que abrange coletas já realizadas e sua complementação para a construção de séries históricas do corpo discente, a construção de instrumento de pesquisa, a elaboração, teste e aplicação de questionário sobre práticas culturais a ser respondido por grupo amostral de alunos e também a seleção de dados para análise tendo como referência a bibliografia sobre cultura escolar.

O projeto está em andamento e encontra-se na fase da elaboração do questionário. Para esse exercício destaca-se a contribuição de Bourdieu (2011) e de sua obra *A distinção: crítica social do julgamento*, já que, entre muitos outros atributos do livro, há um notável instrumento de coleta de informações que está embasando muitas das discussões e reflexões realizadas acerca da formulação das perguntas.

Enfim, entende-se que o presente projeto dedica-se ao estudo de temática relevante e pode contribuir com a análise de alguns aspectos aí imbricados, sobretudo, por eleger os alunos como sujeitos prioritários para a



coleta de dados, com o objetivo de analisar práticas culturais sobre as quais podem se fundamentar processos formativos mais significativos.



A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Olíria Mendes Gimenes³⁸³

RESUMO

A educação a distância (EaD) desde que foi contemplada na legislação vigente de nosso país, vem conquistando espaço em nossa sociedade e se consolidando como modalidade de ensino. Nessa perspectiva, este trabalho tem como objetivo analisar a EaD na legislação educacional brasileira, bem como apresentar a sua constituição na Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Trata-se de um estudo bibliográfico e documental, com coleta de dados no *website* institucional do Centro de Educação a Distância da UFU (CEaD/UFU). A partir desses levantamentos apresentamos um breve histórico a partir da LDB 9394/96 e sua implantação como modalidade de ensino no Brasil, bem como o percurso e a constituição da EaD na UFU. Ao final, consideramos que o percurso da EaD na instituição tem avançado e vem conquistando espaço dentro do ambiente acadêmico, confirmando assim, os esforços desenvolvidos pelo CEaD, gestor da EaD na UFU.

Palavras-chave: Educação a distância. Ensino Superior. Sistema UAB.

ABSTRACT

Since at a distance education (DE) was inserted in the current legislation of our country, it has become important in our society, and being consolidated as a teaching modality. This study aims to analyze DE in the Brazilian educational legislation and present its constitution in the Federal University at Uberlândia (UFU). It is a bibliographic and documentary study with data collection from the corporate website of the Center for at a Distance Education. A brief history of LDB 9394/96 and its implementation as an education modality in Brazil is presented, as well as the route and constitution of DE in UFU. It is considered in this study that the route of the DE in the institution has advanced and that it is conquering space within the academic environment, thus confirming the efforts of CEAD, manager of DE in UFU.

Keywords: At a distance education. Higher Level. UAB system.

³⁸³ Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
Tutora Formadora do CEaD/UFU.
Email: oliriaudi@hotmail.com



TECNOLOGIA DE ENSINO E COLA: análise do comportamento em um curso a distância

Mirela Louise Alves
Celso Socorro Oliveira
Fábio de Brito Scarpin
Jader Cruz Brião
mirela.louisealves@gmail.com
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Bauru
Faculdade de Ciências
PROEX-UNESP

Palavras-chave: Ensino a Distância. Análise do Comportamento. Tecnologia do Ensino.

Introdução

Em meados do século passado, Skinner (1975a) apresentou dispositivos conhecidos como máquinas de ensinar, nos quais os alunos realizavam exercícios programados utilizando técnicas de modelagem do comportamento para promover a aprendizagem. Através da máquina de ensinar, o usuário – o aluno – passava por uma sessão de exercícios sobre um determinado assunto, de forma que era capaz de ler a pergunta, escrever a resposta e conferi-la antes de ir para a próxima questão, podendo repetir a sessão quantas vezes fosse necessário. Dessa maneira, o estudante participava ativamente do processo educacional – não atuando apenas como um “receptor” – e recebia feedback imediato, que reforçava a resposta do aluno a cada acerto, além de permitir que ele progredisse no seu próprio ritmo. Atualmente, os cursos de Educação à Distância (EAD) têm atingido grande destaque no cenário educacional e podem atuar de forma semelhante com a utilização da tecnologia de ensino Skinneriana, dando ao computador a função de “máquina de ensinar”. Ao programar a apresentação dos exercícios, foram utilizados *fading in* (apresentação gradual de um estímulo) e *fading out* (remoção gradual de um estímulo). O objetivo desse trabalho foi verificar a eficácia do uso das mesmas técnicas comportamentais em um contexto de Ensino a Distância.

Para a Análise do Comportamento, comportamentos podem ser fortalecidos e mantidos por consequências reforçadoras – eventos ou objetos produzidos quando alguém se comporta que tornam esse comportamento mais provável. O reforçamento pode ocorrer pela apresentação de um estímulo reforçador (reforço positivo) ou pela remoção de um estímulo aversivo (reforço negativo). O presente estudo também traz a questão da cola em avaliações sob esta perspectiva.

Método



Foi criado um curso no ambiente Moodle sobre conceitos básicos da Análise do Comportamento e aplicado em alunos de graduação e pós-graduação de uma universidade pública do interior do estado de São Paulo. O curso foi formado por dez aulas (divididas em tópicos) com base textual, contendo texto básico, texto explicativo, exercícios de treino (do tipo “resposta curta” com lacuna) e exercícios de teste (do tipo “associação”), com exceção de duas aulas que não tiveram exercícios de treino, e duas aulas nas quais também foram apresentados vídeos. O material foi disponibilizado gradualmente e não havia um horário fixo para a realização das atividades, de forma que os alunos poderiam acessar o curso e efetuá-las a qualquer momento dentro dos prazos estipulados. Não houve atividades presenciais.

Antes do início das aulas, foi disponibilizado para preenchimento o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido explicando as condições éticas e de realização do experimento. Logo após e ainda antes das aulas foi realizado um questionário prévio com 18 questões sobre o tema do curso com o objetivo de registrar o nível inicial de conhecimento dos alunos, foi indicado que o desempenho nesse momento não influenciaria na aprovação ou reprovação. Com o término das aulas, o mesmo questionário foi aplicado como avaliação final – as aulas não ficaram disponíveis para consulta na página do curso durante o período de avaliação, não foi avisado aos alunos que seriam as mesmas questões e não foram atribuídas notas tanto para a avaliação final quanto para o questionário prévio. O preenchimento do termo de consentimento e de ambos os questionários era obrigatório, sendo considerados desistentes os alunos que não o fizessem.

O curso foi aberto duas vezes (referidas como Curso 1 e Curso 2), com o mesmo material e a mesma sequência de apresentação em ambas, variando apenas em duração (quatro semanas para o primeiro e seis semanas para o segundo). Em ambos os alunos que concluíram receberam certificado.

Resultados e discussão

No Curso 1, 20 alunos foram inscritos. Sete alunos (35%) não preencheram o termo de consentimento e tiveram a inscrição cancelada; dos 13 restantes, todos preencheram o questionário prévio e oito (40% dos inscritos) concluíram o curso realizando a avaliação final. Desses oito, dois copiaram trechos do material das aulas e informações de páginas na Internet para responder cerca de 12 questões da avaliação final. Três alunos não copiaram os trechos na íntegra, mas utilizaram partes de textos das mesmas fontes para compor as respostas. No resultados dos outros três alunos não foram identificados indícios de cola.

No Curso 2, 38 alunos foram inscritos. Dez alunos (26,3%) não preencheram o termo de consentimento e tiveram a inscrição cancelada; dos 28 restantes, 15 (39,5% dos inscritos) não preencheram o questionário prévio e também tiveram a inscrição cancelada; apenas cinco alunos (13,16% dos inscritos) realizaram a avaliação final e concluíram o curso. Desses cinco,



todos colaram (considerando como colar o mesmo comportamento cópia apresentado nos resultados do Curso 1) na avaliação final em uma média de 11 questões por aluno.

Não há como afirmar com certeza os motivos pelos quais a grande maioria dos alunos não permaneceu até o final do curso, mas algumas hipóteses são que, por serem também alunos universitários, o fato de o curso ter acontecido no final do semestre pode ter influenciado no índice de evasão, ou que o curso não atendeu às expectativas desses alunos quanto ao formato ou quanto ao conteúdo (e por isso um alto índice de desistência logo no início do curso) ou não forneceu reforçadores fortes o suficiente para que os que iniciaram o curso continuassem até o fim.

Em ambos os cursos foram encontradas colas (nesse contexto apresentadas como cópia textual, mas podendo ser definidas de maneira mais ampla em outras situações) nas respostas do questionário prévio, mesmo tendo sido dada a opção de deixar a resposta em branco. Como o material do curso foi indisponibilizado para a realização da avaliação final, e nos dois casos houve um alto índice de cola de textos do próprio curso, assume-se que os alunos salvaram o material para consulta durante o período em que ele ficou disponível. A cola de conteúdo de fora do material do curso ocorreu com maior frequência entre os alunos quando a pergunta requeria uma resposta que não estava explícita no mesmo.

Foi possível, utilizando as ferramentas do Moodle, executar o treino de forma muito semelhante ao aplicado nas máquinas de ensinar, porém, havia a possibilidade de o usuário passar para a próxima pergunta sem responder – o sistema não forneceu opções que impedissem que os alunos o fizessem. Isso indica que as técnicas utilizadas por Skinner podem ser empregadas em cursos a distância de modo satisfatório, visto que foi capaz de promover aprendizagem nesse novo contexto – considerando aprendizagem como “aquisição ou o processo pelo qual o comportamento é adicionado ao repertório de um organismo” (CATANIA, 1999), no caso, o aluno. Porém, nos casos de cola o que se constata não é a aprendizagem do comportamento alvo do curso (ou seja, o responder de acordo com o que foi ensinado no curso), mas que o aluno, em algum momento de sua história (possivelmente durante a escolaridade obrigatória, presencial, uma vez que tal comportamento não foi ensinado no curso), aprendeu a copiar durante as avaliações e esse comportamento foi mantido por suas consequências reforçadoras, como a esquiva (evitação) de situações aversivas relacionadas às notas baixas – ter que fazer outra prova, reprovar na disciplina, ficar de castigo, ser repreendido pelos pais e professores, entre outros. É possível que o comportamento de colar, ao mesmo tempo em que recebe o reforço negativo, seja reforçado positivamente pelo oposto do que foi evitado, pois podem ocorrer casos em que o aluno não apenas deixa de ser repreendido, mas passa a ser reconhecido por tirar sempre boas notas e a receber recompensas pelo seu aparente bom desempenho escolar.



Considerações Finais

Uma das possíveis origens do comportamento de colar é a de ele ocorrer inicialmente como uma resposta a situações de teste em que o aluno não possui em seu repertório as respostas que o professor está avaliando, o que produz as consequências reforçadoras já citadas. Em acordo com o que disse Skinner (1975b), tendo sido reforçado e mantido, o comportamento de colar não mudou repentinamente pela não atribuição de notas aos questionários e avaliações, “se foi antes reforçado colando, pode ainda colar” (SKINNER, 1975b, p. 180). Dessa forma, o aluno emite a mesma resposta – colar – em diferentes situações de teste, o que mostra a generalização desse comportamento.

Sendo esse um curso à distância no qual as avaliações pudessem ser realizadas pela Internet e de qualquer lugar, não há forma de impedir que os alunos tenham acesso às informações requisitadas e as use em suas respostas. No entanto, as discussões acerca desse problema (e não apenas no ensino a distância) não devem contemplar somente as mudanças exclusivas no ambiente que impossibilitem a cola (como impedir que o aluno tenha acesso a fontes de informação ou realizar avaliações presenciais sob vigilância), mas também a investigação da origem desse comportamento, bem como formas de alterá-lo de maneira efetiva depois de já estabelecido.



**AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UNESP: análise do currículo para
formação de professores³⁸⁴**

Fabio Yoshio de Amorim³⁸⁵
Thaís Cristina Rodrigues Tezani³⁸⁶

RESUMO

Com o passar dos anos, a sociedade se modifica, se renova e cria condições para a utilização de novos aparatos tecnológicos. As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) se expandem em nossa sociedade e são utilizadas, também, em processos de ensino e aprendizagem, fazendo-se necessário que o professor as conheça. Esta pesquisa teve como primeiro objetivo analisar os currículos de formação de professores dos campi da UNESP, especificamente em relação aos cursos de Licenciatura Plena em Pedagogia, a fim de compreender como estes cursos estão estruturados em relação aos temas que abordam as TIC. Para isso, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre os temas principais que envolvem as tecnologias e a formação do professor, e análise documental do currículo dos cursos de Pedagogia da UNESP. Notou-se que apenas o curso de Pedagogia do campus de Bauru oferece disciplinas que trabalham os temas de tecnologia de forma central. A partir deste resultado, o segundo objetivo da pesquisa foi compreender, por meio de um questionário, a opinião dos 72 alunos do curso de Bauru, matriculados nestas disciplinas, sobre a modalidade Educação à Distância (EAD). Com os resultados dos questionários pôde-se concluir que os alunos avaliaram como importante o conhecimento das ferramentas tecnológicas, viabilizado por disciplinas específicas durante sua formação profissional. Notou-se a contribuição positiva de uma grade curricular abrangente com relação ao conhecimento das TIC para a reflexão e formação de senso crítico nos pedagogos em formação.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Currículo. Pedagogia.

Abstract

Over the years, society changes, renews and creates conditions for the use of new technological devices. The Information and Communication Technologies (ICT) to expand in our society and are used also in teaching and learning, making it necessary that the teacher knows them. This study was first to analyze the curriculum of teacher training at the campus of UNESP, specifically in relation to courses Full Degree in Education in order to understand how these courses are structured in relation to the subjects they deal with ICT. For this, we

³⁸⁴ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, *campus* Bauru

³⁸⁵ yoshio_fabio@hotmail.com

³⁸⁶ thais@fc.unesp.br



searched the literature on the main issues involving technology and teacher education, curriculum and document analysis of Pedagogy of UNESP. It was noted that only the Faculty of Education offers the campus of Bauru disciplines working technology issues centrally. From this result, the second objective of this research was to understand, through a questionnaire, the views of 72 students of Bauru, enrolled in these disciplines, on the Distance Education. With the results of the questionnaires it was concluded that students rated as important the knowledge of technological tools, made possible by specific disciplines during their training was noted the positive contribution of a comprehensive curriculum with respect to knowledge of ICT for reflection and formation of critical thinking in teachers training.

Keywords: Information Technology and Communication. Curriculum. Pedagogy.



COMUNICAÇÃO E VIRTUALIDADE: repensando formatos para a interatividade

Giuliana Cavalcanti Vasconcelos³⁸⁷

RESUMO

No século XXI, um mundo globalizado organiza-se em redes de saberes marcadas por novas formas de cognição. Nesse horizonte, levantou-se uma questão que, originária do campo das ciências da educação em seu arcabouço interdisciplinar, permitiu supor a existência de dificuldades da comunicação como elementos de preocupação para o desenvolvimento da consciência e da autonomia na sua *conditio sine qua nom*. Apesar de questionar-se sobre formas de ponderação de gêneros comunicacionais – enquanto instrumentos de promoção do desenvolvimento humano – testemunham-se o advento da virtualidade comunicativa como um novo espaço de interatividade educacional. Este é o ponto do qual e para o qual se parte com esta pesquisa, a qual, arquitetada em categorias de análise teórica, procedeu numa metodologia de construção de contributos teóricos pertinentes à questão. Constatou-se que a realidade denuncia uma interação planetária que precisa ser reconhecida na reconstrução de práticas comunicacionais.

Palavras-chaves: Cognição. Educação. Gênero Comunicacional.

ABSTRACT

In the twenty-first century, globalized world is organized networks of knowledge marked by new forms of cognition. In this horizon, rose a matter that originates from the field of science education in his interdisciplinary framework, allowed to assume the existence of difficulties of communication as elements of concern for the development of consciousness and autonomy in their *conditio sine qua nom*. While wondering about ways of weighting communicational genres – as instruments for promoting human development – to witness the advent of virtual communication as a new interactive educational space. This is the point from which and to which part of this research, which architected into categories of theoretical analysis, carried a methodology of constructing theoretical contributions relevant to the question. It was found that the reality betrays a planetary interaction that needs to be recognized in the reconstruction of communicative practices.

Keywords: Cognition. Education. Communicational Genre.

³⁸⁷ Possui Doutorado em Educação, atua como Professora-Adjunta II no Departamento de Mídias Integradas na Educação/ Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba/ Nordeste/ Brasil. E-mail: <giulianacv@yahoo.com.br>.



APRESENTAÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO DE ESCOLHA DOS EIXOS TEMÁTICOS PARA CLASSIFICAR OS DISCURSOS DO TUTOR VIRTUAL NA FERRAMENTA FÓRUM DE DISCUSSÃO

Autor: Pâmella Stefânia Picinin de Mesquita
Co-autor: Sandra Eli Sartoreto de Oliveira Martins²

RESUMO

O estudo piloto ora apresentado, é fruto de um questionamento sobre a função do tutor virtual na ferramenta fórum de discussão no ambiente virtual de aprendizagem Teleduc, em um curso de formação continuada de professores em educação especial ministrado a distância, ofertado no ano de 2010 a 2012 pelo DEE-FFC/Unesp-Marília. Este estudo teve por finalidade descrever as etapas do processo de levantamento dos eixos temáticos para analisar a participação do tutor na ferramenta “fórum de discussão”, em propostas de formação continuada de professores em Educação a Distância. Constituíram os dados deste estudo, uma amostra dos discursos/escritos de um tutor no primeiro módulo do curso mencionado, disponibilizados na ferramenta fórum de discussão. O percurso metodológico se caracterizou pela leitura e análise das funções dos tutores contidas nos trabalhos da Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED - sob a coordenação de Fredric Michael Litto (ABED, 2012) e pelo levantamento dos eixos temáticos dos discursos dos participantes com base no Manual do cursista do curso de especialização em atendimento educacional especializado (AEE) que estipulam, respectivamente, as competências e as funções do tutor virtual em propostas de educação a distância. Este trabalho pretende descrever o processo de levantamento e análise de eixos a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo, em propostas de formação continuada a distância que tem como ponto de partida a análise as participações deste profissional na ferramenta assíncrona de comunicação “fórum de discussão” no módulo escolhido.

Palavras-chave: Educação à distância. Formação continuada de professores. Função do tutor.

ABSTRACT

The pilot study here presented, is the result of an inquiry into the role of the tutor in the virtual discussion forum tool in "Teleduc" virtual learning environment during a course of continuing education for teachers in special education taught at a distance, offered by DEE-FFC/Unesp-Marília from 2010 to 2012. This study aimed to describe the stages of selection of the thematic axes to analyze the participation of the "discussion forum" tool in proposals for



teachers continuing education in Distance Learning. The objects of study were comprised of a sample of speeches / writings from the tutor in the first module of the course using the discussion forum. The methodological approach was characterized by reading and analyzing the tutor's duties contained in the work of the tutors of the Brazilian Association of Distance Education - ABED - coordinated by Fredric Michael Litto (ABED, 2012) and the survey of the central themes of the written speeches of participants based in the "student's handbook" from the course in specialized educational services. This paper aims to describe the process of gathering and analysing thematic axes from the assumptions of Content Analysis in proposals for distance continuing education that has as its starting point the analysis of this professional's participation in the "discussion forum" tool for asynchronous communication in the selected module.

Keywords: Distance learning. Continuing teacher education. Role of the tutor.



CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES SOBRE O USO DA EAD NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
thaistezani@yahoo.com.br
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

RESUMO

O trabalho surgiu diante do processo de articulação e reestruturação curricular dos cursos de Pedagogia realizado a pedido da Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, com o objetivo de desencadear ações que levem à constituição de organizações curriculares semelhantes para os cursos de mesma nomenclatura. Os documentos estudados apontaram que, embora todos os cursos obedeçam à mesma legislação, a organização curricular de cada um apresenta singularidades. No caso, nos atemos ao curso de Pedagogia de Bauru SP, iniciado em 2002, e dentre os outros quatro é o único que se distingue pela presença de disciplinas que trabalham com a questão das tecnologias na formação inicial de professores. Assim, realizou-se o estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia e uma experiência didática de uso da educação à distância na formação inicial de professores, a qual acontecerá por mais um ano letivo, com alunos do primeiro e do terceiro ano do curso de Pedagogia. São etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre educação à distância na formação de professores; 2) estudo dos documentos oficiais dos cursos de Pedagogia da UNESP; 3) elaboração e execução de uma proposta didática de ambiente virtual de aprendizagem; 4) descrição e categorização dos dados; 5) análise e interpretação dos resultados. O trabalho apresenta como objetivos analisar uma proposta curricular de uso da educação à distância, por meio do ambiente virtual de aprendizagem Moodle, na formação inicial de professores num curso de Pedagogia; mapear os currículos dos cursos de Pedagogia das seis unidades da UNESP com relação às tecnologias e verificar há possibilidade de uso de um cenário virtual de aprendizagem na formação inicial de professores. Conclui-se, preliminarmente, que há necessidade de reorganização curricular dos cursos de Pedagogia diante do uso das tecnologias e que os ambientes virtuais de aprendizagem na formação inicial de professores são possibilidades de articulação teórica e prática na formação de professores.

Palavras-chave: educação à distância; formação de professores; currículo.

ABSTRACT

The work appeared before the process of articulation and curriculum restructuring of Pedagogy conducted at the request of the Dean of Undergraduate UNESP, in order to trigger actions that lead to the creation of similar organizations curriculum for courses that nomenclature. The documents studied showed that although all courses follow the same law, the curriculum of each presents singularities. In this case, we turn to the Faculty of Education of Bauru SP, started in 2002, and among the other four are the one who is distinguished by the presence of disciplines who work with the issue of technology in teacher education. Thus, we carried out a study of official documents of Pedagogy and a teaching experience of use of distance education in initial teacher training, which will take place for another school year, with students of the first and third



year of Pedagogy. Job steps are: 1) review the literature on distance education in teacher training, 2) study the official documents of Pedagogy UNESP, 3) development and implementation of a didactic proposal of virtual learning environment, 4) description and categorization of data, 5) analysis and interpretation of results. The work has as objective to analyze a curriculum proposal for the use of distance education through the virtual learning environment Moodle in initial teacher education in the Faculty of Education; map the curricula of Pedagogy of the six units of UNESP regarding technologies and see no possibility of use of a virtual learning in initial teacher education. We conclude, firstly, that there is need for curricular reorganization of Pedagogy on the use of technology and the virtual learning environments in teacher education are possibilities of articulation theory and practice in teacher education.

Keywords: distance education, teacher training curriculum.



O EXERCÍCIO DA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EXPERIÊNCIA DA EMPRESA CRESCÇA BRASIL, ALFENAS – MG

Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz³⁸⁸
Prof^a Dr^a Helena Maria Santos Felício

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo analisar o exercício da mediação pedagógica na experiência da Empresa Cresça Brasil para evidenciar as práticas desenvolvidas pelas pedagogas, avaliar o processo de construção dessas práticas e, identificar os limites do exercício dessa mediação pedagógica exercida no ambiente virtual. Compreendendo que o pedagogo e a pedagoga são profissionais formado para atuar, direta ou indiretamente, com a prática educativa em diversas modalidades e manifestações, entende-se que nas modalidades de EaD, um novo campo de trabalho, para além da sala de aula convencional, está surgindo. Desse modo, o setor Educacional – Instrucional da empresa Cresça Brasil composta por sete pedagogas, realiza um trabalho que tem por objetivo adequar o conteúdo de cada curso à modalidade da linguagem e-learning com ideias criativas, tendo a finalidade de instruir o educando de modo interativo, utilizando-se de objetos de aprendizagem através da linguagem textual, auditiva e visual. É neste contexto de trabalho que as pedagogas da Empresa Cresça Brasil estão pautadas. Cenário que agrega diferentes áreas do conhecimento a uma prática pedagógica significativa, desenvolvida por elas. Deste modo, a pergunta central que norteia este trabalho é: Qual a compreensão que as pedagogas, que trabalham na Empresa Cresça Brasil, têm do exercício da mediação pedagógica em cursos de EaD? Este trabalho revelou que a pedagoga é de fundamental importância no planejamento, na elaboração e na implementação dos cursos, orientando quais serão os recursos didático-pedagógicos e tecnológicos empregados nos ambientes virtuais de aprendizagens. Tudo isso leva a crer que o papel do pedagogo e da pedagoga enquanto educadores se faz presente não só na educação formal, mas sim em todas as esferas em que a educação se faz presente.

Palavras-chave: Mediação pedagógica. Prática pedagógica. Educação informal.

ABSTRACT

This study aims to analyze the exercise of pedagogical mediation experience Company Grow Brazil to highlight the practices developed by educators, evaluate the process of building these practices and identify the limits of the exercise of pedagogical mediation exercised in the virtual environment. Realizing that the teacher is a professional trained to act, directly or indirectly, with the educational practice in diverse forms and manifestations, it is understood that the modalities of distance education, a new field of work beyond the conventional classroom, is emerging . Thus, the industry Education - Instructional Brazil Grow the company consists of seven educators, performs work that aims to tailor the content of each course and the modality of language-learning with

³⁸⁸ Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)
anacaroline@crescabrasil.com.br; contato: (35) 9947-2227;



creative ideas, with the purpose of instructing the student so interactive, using learning objects through textual language, auditory and visual. It is in this context that the work of educators Company Grow Brazil are guided. Scenario that aggregates different knowledge areas to a significant pedagogical practice, developed by them. Thus, the central question that guides this study is: What is the understanding that Educationalists, working in the Company Grow Brazil have the exercise of pedagogical mediation in DL courses? This work revealed that the educator is of fundamental importance in the planning, design and implementation of courses, which will be guiding the didactic and pedagogical resources and technology employed in virtual environments for learning. All this suggests that the role of the teacher as an educator is present not only in formal (classroom), but in all spheres where education is present.



INTERAÇÕES ASSÍNCRONAS: desafios virtuais para melhorar a qualidade de vida docente

Andréia Santana de Carvalho
Lisete Salgado Marques Costa
psicopedagoga.andreia@gmail.com
Universidade Federal Fluminense - UFF
Planejamento, Implementação, Gestão da Educação a Distância – Rio de Janeiro

Palavras-chave: Interações assíncronas. Formação continuada de docentes. Qualidade de vida docente.

Introdução e objetivos

Em pleno século XXI, a Educação a Distância (EAD) é delineada por uma rápida expansão, especialmente nos cursos de formação pedagógica. Nesta modalidade de ensino, os “(...) alunos e professores estão espacialmente separados – pelo menos boa parte do tempo. O modo como vão se comunicar as duas partes depende da tecnologia existente (...)” (CASTRO, 2009). O referido autor também ressalta que inicialmente, a EAD era realizada mediante a utilização da correspondência postal “(...) Depois apareceu o rádio – com enorme eficácia e baixíssimo custo. Mais tarde veio a TV, área em que Brasil e México são líderes mundiais (com o Telecurso e a Telesecundária (...))” (CASTRO, 2009).

Na perspectiva instrucional, por exemplo, podemos depreender que o estudo por correspondência postal era alicerçado em uma comunicação unidirecional, uma vez que contemplava apenas os exercícios individuais, não priorizando a interatividade, a cooperação e a reflexividade.

Segundo Sumner *apud* Lapa (s/d), na “(...) comunicação primária unidirecional (unidades de curso, fitas de vídeo, televisão e rádio) (...) mal se poderia considerá-la realmente uma forma de comunicação dialógica mas, sim, apenas uma transferência de informação (...)”.

Corroborando com este posicionamento, a Universidade Federal da Bahia (2013, grifos da instituição) preconiza que “(...) a Educação só se realiza quando um processo de utilização das tecnologias garante uma verdadeira comunicação bilateral nitidamente educativa (...)”.

Acreditamos que o grande desafio da EAD é superar o modelo instrucional. A tônica da referida concepção está circunscrita ao acesso das informações e dos conteúdos programáticos.

Para Castro (2009), “(...) com a internet, EAD vira *e-learning*, oferecendo, em tempo real, a possibilidade de ida e volta de comunicação (...)” e, podendo incentivar a interatividade, a solidariedade e a reflexividade.



Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, temos plena consciência que somos imigrantes das novas tecnologias da comunicação e da informação, pois nascemos antes do advento da internet.

No discurso de Freire (2010, p. 34) é possível depreender como deveríamos começar a vislumbrar as novas tecnologias: “Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro (...) Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço (...)”.

Freire (2010, p. 34) ratifica que, “(...) não foi por outra razão que, enquanto secretário de educação da cidade de São Paulo, fiz chegar à rede das escolas municipais o computador. Ninguém melhor do que meus netos e minhas netas para me falar de sua curiosidade instigada pelos computadores (...)”.

Na sociedade pós-moderna, necessitamos conceber a EAD em sua complexidade e especificidade para introduzir significativas mutações na aprendizagem de cidadãos.

Na referida modalidade de ensino, as mídias digitais transcendem os óbices geográficos e temporais, para que os profissionais e os alunos possam acessar redes, formar equipes, acessar informações e produzir outros saberes.

Entretanto, Magalhães (2013) considera que o curso a distância é válido, mas faz algumas ressalvas: na EAD falta interação, teti a teti, afetividade. Ela afirma que é um modelo limitado.

Podemos inferir que há grandes desafios para implantar e implementar a EAD no contexto brasileiro. O artigo 80 da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 estabelece que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

A EAD não é um *fast-food* no qual os professores e os tutores servem algo pronto para o corpo discente. As instituições de ensino necessitam investir no planejamento, na metodologia, na avaliação virtual, possibilitando um equilíbrio entre as necessidades individuais e coletivas.

Os desafios dos profissionais que trabalham com o planejamento, a implementação e a gestão da EAD são inúmeros para construir novas formas de aprendizagem e concretizar uma formação reflexiva, flexível, cooperativa, inclusiva, ética, diversificada e autônoma.

Este trabalho é oriundo de várias inquietações tecidas na formação continuada de professores da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Ensino Técnico), no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do projeto Educa/EAD, que por sua vez foi implantado em 2009 pela Secretaria de Educação da Prefeitura de Guarujá/São Paulo.

O referido projeto utiliza a plataforma virtual do TelEduc para desenvolver cursos de extensão no âmbito da docência. Vale ressaltar que o TelEduc foi desenvolvido pelo Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) e pelo Instituto de Computação (IC) da Universidade Estadual de Campinas



(UNICAMP), que projetou e estruturou ferramentas interativas assíncronas e síncronas.

Na EAD, o vocábulo “assíncrono” significa uma “comunicação onde a mensagem emitida por uma pessoa é recebida e respondida mais tarde pelas outras, ou seja, não ocorre em tempo real” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007), por exemplo, o fórum.

Já, o *chat* é uma “atividade de bate-papo que permite a realização de uma discussão textual em tempo real (sincronia), sem a necessidade de esperar tanto tempo por uma resposta” (UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, 2007). Por meio do projeto Educa/EAD já planejamos e desenvolvemos quarenta e três cursos (43) com ênfase na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Técnico e na qualidade de vida docente.

Em 2012, elaboramos e implantamos o curso “Qualidade de vida docente”, levando em consideração a petição que os participantes dos cursos anteriores fizeram para inserir o referido tema no cronograma do projeto Educa/EAD.

Convidamos três (03) renomadas profissionais da Baixada Santista/São Paulo (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) para participarem de forma voluntária.

No presente trabalho, analisamos as percepções das profissionais que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” e socializamos algumas compreensões que construímos sobre as interações virtuais assíncronas, no referido projeto e no curso de especialização em “Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância” da Universidade Federal Fluminense (UFF), localizada no Rio de Janeiro.

Metodologia

Para a concretização deste labor, coletamos três (03) depoimentos digitalizados de profissionais (uma educadora física, uma fonoaudióloga e uma psicóloga) que interagiram com os participantes do curso “Qualidade de vida docente” em 2012. Elas tinham entre vinte sete (27) a cinquenta e oito (58) anos de idade e eram pós-graduadas. Na carreira do magistério, as convidadas tinham de três (03) a vinte (20) anos de experiência.

Utilizamos o referencial teórico de Zeichner (1993), pois ele depreende que na formação de docentes, a reflexividade é desencadeada na interação com outras pessoas e tem uma função preponderante para transformar as práticas pessoais e profissionais.

Para a tessitura desta pesquisa estruturamos a seguinte questão-problema: Como as convidadas (profissionais) avaliaram as interações assíncronas no curso “Qualidade de vida docente”?

A partir dos dados coletados, fomos articulando uma análise das compreensões que permitiram tecer um texto compreensivo/interpretativo sobre as representações das referidas convidadas.

Discussão e considerações finais



Defendemos que o corpo discente de um curso a distância necessita ser um aprendente comprometido, disciplinado, organizado, motivado, autônomo, reflexivo, proativo, emancipador, resiliente, resolutivo. Ele precisa trabalhar em equipe e pesquisar os conteúdos disciplinares em outras fontes de informação, para utilizá-los de uma forma significativa, questionadora, cooperativa, ética e diversificada.

No curso “Qualidade de vida docente”, procuramos aguçar a curiosidade epistemológica dos participantes, mediando o processo de interação assíncrona. Uma participante registrou a seguinte mensagem para a equipe do referido projeto: *Parabênizo (...) pela forma de interação dos últimos fóruns postados onde fazemos perguntas para os especialistas. A ideia é ótima e muito produtiva (...)*”.

Esta participante é incisiva quando ressalta que a interação com as profissionais esclareceu “(...) assuntos que presenciamos (...) e que queremos saber e por falta de profissional qualificado ficamos sem resposta e sem auxílio, acabando nós mesmos enfrentando sozinhos os problemas (...) Muito produtiva essa ajuda para o nosso trabalho em sala de aula (...)”.

De uma forma assíncrona, as profissionais teceram algumas considerações nos fóruns e as tutoras fizeram a mediação, realçando vários questionamentos para os participantes e procurando fomentar reflexões coletivas que vislumbrassem melhorar a qualidade de vida docente. Na perspectiva de Zeichner (1993), a reflexão coletiva deve ser feita para alcançar possíveis mudanças no sistema educacional.

Podemos inferir que a EAD precisa de profissionais especializados, de uma tecnologia adequada, de materiais didáticos especialmente criados para os cursos a distância.

No curso “Qualidade de vida docente”, a educadora física ratifica que vivenciou uma experiência maravilhosa. Ela sintetiza que pôde “(...) desfrutar dessa relação virtual, onde foi possível nos sentir próximos, acolhidos, contribuir com o outro e trocar experiências (...)”.

Ao interagir com as tutoras e os participantes, esta profissional sentiu o impacto do trabalho solidário. Segundo Zeichner (1993), a reflexão individual não é suficiente para a plena formação do professor, pois a introspecção é um exercício solitário, que pode incentivar o individualismo e a competição.

A educadora física ainda parabenizou os participantes do curso, deixando a seguinte mensagem: *“Agradeço (...) pelo carinho, dedicação e pela troca de conhecimentos e experiências que puderam proporcionar (...)”*.

A fonoaudióloga ratificou o pensamento da educadora física e considerou que o curso “(...) oportunizou o desenvolvimento dos docentes, o que se refletirá sem dúvida nos alunos. Parabéns pela proposta e mais uma vez obrigada pela oportunidade de troca que pude vivenciar (...)”.

A proposta deste curso era compartilhar dúvidas e experiências, pois de acordo com Zeichner (1993), o trabalho coletivo propicia arquitetar novos percursos pessoais e profissionais.



Corroborando com os pensamentos da educadora física e da fonoaudióloga, a psicóloga expressa que foi uma experiência “(...) *bastante gratificante (...) O fato de interagir com os participantes proporcionou um aprofundamento das experiências profissionais*”.

Enquanto professoras, tutoras e pesquisadoras em EAD, depreendemos que no referido curso estávamos preocupadas com a interação, com as relações de mediação e com a construção da autonomia do professorado.

Ao analisar a relevância da formação de professores, Zeichner (1993, p. 21-22), ressalta:

Uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor (...). Expondo e examinando as suas teorias práticas, para si próprio e para os seus colegas, o professor tem mais hipóteses de se perceber das suas falhas. Discutindo publicamente no seio de grupos de professores, estes têm mais hipóteses de aprender uns com os outros e de terem mais uma palavra a dizer sobre o desenvolvimento da sua profissão.

Acreditamos que este curso estimulou a formação continuada de professores alicerçada na coletividade, visando, assim, mobilizar novas maneiras de ser e estar na docência.

Para Zeichner (1995, p. 120), “(...) um dos problemas mais importantes da formação de professores é o nosso isolamento em pequenas comunidades compostas por colegas que partilham orientações idênticas, o que empobrece o debate e as interações (...)”.

A psicóloga esclarece que tentou “(...) *na medida do possível, responder a todos que enviaram suas perguntas da forma mais clara e abrangente (...) procurando conjugar a Psicologia com as vivências docentes (...)*”.

No entanto, algumas vezes, a psicóloga acredita que pôde “(...) *ter deixado de contemplar alguma questão proposta pelo fato de que não existem fórmulas prontas que possam ser aplicadas (...)*”.

Na concepção de Zeichner (1993), o trabalho coletivo não pode enfatizar a reprodução de saberes prontos e acabados.

Depreendemos que a interação virtual não pode pautar-se em um apêndice de orientações mecânicas para incentivar a reflexividade docente.

A psicóloga ainda considera que “(...) *é imprescindível levar em consideração tanto os contextos (tão diversos do ponto de vista escolar, social, financeiro, cultural e familiar) como os indivíduos (...)*”.

Vale lembrar que segundo Zeichner (1993), a dialogicidade é uma estratégia para fomentar a reflexão e o trabalho coletivo. Percebemos que as interações assíncronas do curso “Qualidade de vida docente” propiciaram um diálogo e uma reflexão sobre os desafios da vida docente.



Ainda é importante ressaltar que no Brasil, mesmo com todo o processo de recrudescimento da EAD, há poucos cursos virtuais que abordam a qualidade de vida docente.

Este trabalho é uma iniciativa para vislumbrar possíveis estratégias pedagógicas que possam dirimir os empecilhos que dificultam a interação assíncrona e a reflexão dos participantes no AVA de uma forma flexível, inclusiva, cooperativa, autônoma, diversificada.

Em suma, os dados coletados sinalizam o quanto é essencial o desenvolvimento de fóruns virtuais a partir das interações com profissionais de diferentes qualificações, concepções, saberes, propiciando novas interações, relações de mediação, formas de apreender no AVA.



PRINCÍPIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR NA OBRA FREIREANA

Maria Lúcia Terra¹
Elisa Tomoe Moriya Schlünzen²

RESUMO

O presente artigo traz uma análise dos pressupostos da inclusão escolar de estudantes público alvo da educação especial (EPAEE) na obra de Paulo Freire, de forma a pontuar, identificar e comentar os momentos em que esta relação aparece, buscando relacionar a teoria freireana com os princípios norteadores da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e estabelecer os pontos e contrapontos existentes entre as duas abordagens. Como referencial teórico foi adotada a teoria da educação especial na perspectiva da inclusão e os pressupostos de educação popular de Paulo Freire. A metodologia consistiu na leitura criteriosa, análise comparativa e seleção das obras de Paulo Freire que melhor se aplicavam ao objetivo em questão (análise bibliográfica). A abordagem comparativa foi desenvolvida a partir das seguintes categorias de análise: determinismo, igualdade de direitos, discriminação, atuação docente, respeito à diversidade e escola diferenciada. Os resultados levaram à identificação de princípios da Inclusão Escolar nas ideias de Paulo Freire sobre educação, especialmente no que se refere à garantia de direitos, ao respeito à diversidade e à formação dos professores.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Popular. Formação Docente.

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the assumptions of school inclusion of students in special education target (SSET) in the work of Paulo Freire, to punctuate, identify and comment on the times that this relationship appears, trying to relate the theory Freirean with the guiding principles of the National Policy on Special Education in the Perspective of Inclusive Education and establish the points and counterpoints between the two approaches. As a theoretical framework we adopted the theory of special education from the perspective of inclusion and assumptions of popular education of Paulo Freire. The methodology was based on careful reading, comparative analysis and selection of the works of Paulo Freire that best applied to the goal in question (literature review). A comparative approach was developed from the following categories of analysis: determinism, equal rights, discrimination, educational performance, respect for diversity and differentiated school. The results allowed the identification of principles of School Inclusion on the ideas of Paulo Freire on education, especially with regard to the guarantee of rights, respect for diversity and the training of teachers.education of Paulo Freire. The methodology was based on careful reading, comparative analysis and selection of the works of Paulo Freire that best applied to the goal in question (literature review). A comparative approach was developed from the following categories of analysis: determinism, equal rights, discrimination, educational performance, respect for diversity and differentiated school. The results allowed the identification of principles of School Inclusion on the ideas of



Paulo Freire on education, especially with regard to the guarantee of rights, respect for diversity and the training of teachers.

Keywords: Inclusion. Popular Education. Teacher Training.

¹Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Programa de Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP
marialuciaterra@yahoo.com.br

²Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho/Faculdade de Ciências e Tecnologia/Programa de Pós Graduação em Educação/Presidente Prudente/SP
elisa@fct.unesp.br



EQUOTERAPIA – UM MEDIADOR NA INCLUSÃO SOCIAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS

LÍGIA NASCIMENTO SEIXAS

ligia.seixas3@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

RESUMO

A Equoterapia utiliza o cavalo como instrumento terapêutico, aproveitando assim, os seus benefícios decorrentes de sua específica andadura com movimentos tridimensionais (para cima e para baixo; para a esquerda e para a direita; para a frente e para trás), similares aos padrões do movimento humano. A capacidade em fornecer um ambiente propício a socialização e a afetividade do praticante também fazem do cavalo uma referência para o seu uso terapêutico. O principal objectivo deste estudo será o de analisar a relação entre a Equoterapia e seu uso no processo de inclusão social de alunos com Necessidades Educacionais Especiais. O instrumento de coleta de dados será através de questionários e entrevistas com pais e professores.

Palavras-chave: Terapia Assistida por Cavalos, Educação, Conhecimento.



ANÁLISE DO DISCURSO EM UMA SALA DE BATE-PAPO DE UM CURSO A DISTÂNCIA

Rafael Gustavo Rigolon³⁸⁹,
Sabrina Pereira Soares Basso³⁹⁰,
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini³⁹¹,
Marco Aurélio Alvarenga Monteiro³⁹²

RESUMO

Com os avanços tecnológicos crescentes da sociedade atual, surge uma nova modalidade no sistema de ensino brasileiro: a Educação a Distância (EaD), que se ancora em diferentes ferramentas virtuais para realização do processo ensino-aprendizagem. **Objetivo:** analisar os discursos produzidos no curso de EaD, visando a conhecer como se estrutura e se caracteriza estes discursos. **Método:** foi realizada Análise do Discurso de quatro sessões de bate-papo virtual de uma turma de um curso de formação continuada de professores, proposto pela Universidade Aberta do Brasil. **Resultados:** Apesar de ter estabelecido um padrão de distribuição das esferas temáticas e de ter constatado que nas quatro sessões há uma grande utilização de réplicas mais elaboradas e espelhamentos não se pode afirmar que esse padrão é eficiente. Isso se deve ao questionamento: a sequência de discurso é eficiente ou é só a ferramenta? Essa dúvida surge, pois em um ambiente virtual certos detalhes do discurso são perdidos.

Palavras-chave: Educação à Distância. Bate-papo. Análise do Discurso.

ABSTRACT

With increasing technological advances of modern society, a new modality in Brazilian education system: the distance learning (DL), which is anchored in different virtual tools to perform the teaching-learning process. In this article analyzed a class of continuing education course offered by UAB, "Inclusive Educational Practices in the area of Intellectual Disabilities", in partnership with the Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Bauru campus, specifically the chat tool, to assess which discourses are present in conversase how this tool is structured in relation to proposals for Geraldini spheres (2005). Despite having established a pattern of distribution of subject areas and have found that in the four sessions there is a great use of more elaborate replicas (RE) and mirrors (ES), and the positive evaluation of the use of chat made by course participants, one can not say that this pattern is efficient. This is due to the questioning:

³⁸⁹ Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru, e professor do Departamento de Biologia Geral da Universidade Federal de Viçosa. *E-mail:* rafael.rigolon@ufv.br.

³⁹⁰ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru. *E-mail:* soaresbasso@gmail.com.

³⁹¹ Professora Doutora do Departamento de Educação, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Bauru. *E-mail:* vlmfcapellini@gmail.com

³⁹² Professor Doutor do Departamento de Física e Química, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Campus de Guaratinguetá. *E-mail:* marco.aurelio.feg@gmail.com



the sequence of speech is efficient or is it just a tool? This doubt arises because in a virtual environment certain details of the speech are lost.

Keywords: Distance education, chat, discourse analysis.



EIXO VIII



ANTES, DURANTE E DEPOIS: trajetórias escolares que não acabam

Renan Marcel Barros dos Santos³⁹³
renan.marcel.santos@gmail.com

Palavras-chave: Histórias de vida. Projetos pessoais. Sentidos da escola.

Introdução e objetivos

Há quem diga que a escola permanece a mesma de décadas e séculos passados, o que não é verdade. O contexto histórico, político e social são suficientes para situar a escola de hoje como diferente daquela de movimentos anteriores. A escola é uma das principais contribuintes para formação do sujeito e hoje disputa esse espaço com outras instituições, algumas mais atraentes do que a escola. Sendo assim, como pensar o lugar e o sentido da escola na vida dos sujeitos hoje?

Diante desse problema, partindo da hipótese de que os estudantes da Educação Básica, bem como aqueles que já concluíram essa etapa da Educação Formal, não têm consciência da importância que a escola teve e terá nas suas vidas, serão apresentados neste trabalho alguns resultados de uma pesquisa de pós-graduação em nível de mestrado que está em andamento. A pesquisa completa contará com a participação de sete estudantes de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística da Universidade de São Paulo. Nesta oportunidade serão feitas análises parciais dos resultados de cinco desses sujeitos.

A escolha desse objeto de estudo é, de certa forma, continuação de trabalhos anteriores em que foram avaliados egressos do curso de Licenciatura em Matemática do Instituto de Matemática e Estatística (USP) – dentre eles graduados e formandos – durante cinco anos (2007-2011). Foi constatado que menos de 50% desses licenciados ou licenciandos trabalhavam como professores ou tinham pretensões de atuarem nessa área, sendo que entre os formados muitos nunca tinham pisado dentro de uma sala de aula. Esse trabalho em desenvolvimento na pós-graduação é uma tentativa de investigar a trajetória escolar de licenciandos em diferentes momentos da graduação e os sentidos da escola em diferentes fases da vida: antes de entrar na escola, durante a escolarização e depois da conclusão da Educação Básica. Tendo em vista diversos tipos de limitações, é impossível esgotar as questões *O que a escola faz com o sujeito?* e *O que o sujeito faz com aquilo que a escola lhe fez?* que são norteadoras da pesquisa, mas espera-se que a conclusão dessa investigação traga contribuições para a reflexão acerca dessas.

³⁹³Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação



Entende-se por *trajetórias escolares que não acabam* o antes, o durante e o depois da Educação Básica como foi denominado. Ou seja, será levado em conta a tripartição do tempo: passado, presente e futuro, ou ainda, o passado, o presente e o por vir. O ser humano, diferente de computadores e animais, consegue transcender um repertório de situações não só respondendo a questões, mas se colocando diante de problemas que ainda não existem ou não existiram, configurando a *inteligência criadora* (MARINA, 2009), por isso o uso do *por vir*. Desse modo, é impossível desconsiderar a capacidade que o homem tem de se projetar. Além disso, todo e qualquer sujeito é delimitado por características pessoais e sociais em determinada época, logo é um ser histórico e dotado de memória. Um dos autores bases da pesquisa é Gilberto Velho (1987, 1999) e para ele a consistência do projeto está interligada com a memória, já que essa fornecerá indicadores básicos de um passado que produz as circunstâncias do presente que está carregado de emoções, preconceitos e valores. Assim, projeto e memória são constituintes da *identidade social* do indivíduo e estas são visões concomitantes do passado e do por vir que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações ao longo da sua trajetória.

As palavras *significado* e *sentido* são bastante próximas e o que difere ambas é a dimensão a que se apresentam, sendo a primeira mais objetiva e a segunda mais subjetiva. Portanto, ao falar das trajetórias escolares dos sujeitos, serão considerados os sentidos atribuídos por esses a essas experiências. Retomando a ideia de que é impossível esgotar as questões norteadoras da pesquisa, também é impossível esgotar os sentidos da escola na vida dos sujeitos. Porém, mais uma vez, vale ressaltar que os resultados decorrentes desse estudo serão contribuições importantes para o campo educacional. Um ponto de partida fundamental dessa pesquisa foi o seguinte apontamento em que a

reavaliação de formação escolar supõe que se reconheça que as aquisições da escola, longe de se limitar aos saberes disciplinares e formalizados, comportam, igualmente, saberes experienciais que acham sua tradução nos comportamentos, nos modos de relações, nas emoções e sentimentos, nas formas de pensamento e de raciocínio. A própria escola – enquanto espaço físico, social, político no seu sentido amplo – representa um campo particular de experiências correspondendo às aquisições existenciais determinantes para a formação futura. O olhar globalmente negativo, em torno do vivido escolar, vem, em parte, daquilo que o próprio sistema escolar desconhece, desqualifica, oculta, a maior parte das vezes, quanto aos saberes experienciais em que nele se desenvolve [...]. Os documentos biográficos trazem amplamente esses testemunhos: muito mais do que



conteúdos de conhecimento, são as experiências relacionais, afetivas e sociais – em que a escola foi para eles o domínio e em que a polaridade emocional marcou sua relação ao aprendizado e ao saber – que os adultos em formação retêm da escola, aquilo que eles designam do seu tempo escolar como sendo significativo para o seu percurso de formação. (MOMBERGER, 2009, p.251)

Existem muitos estudos importantes que investigam a trajetória escolar, bem como as lembranças da escola de professores em atuação de diferentes níveis de ensino. Também existem pesquisas, considerando o mesmo objeto de interesse, com professores em formação e é nessa perspectiva que essa insere, se diferenciando das outras pelo público específico e pela maneira como se considerou as fases da vida dos sujeitos.

Metodologia

A construção do conhecimento, em qualquer área, se faz a partir de narrativas bem estruturadas. Desde pequenos temos contato com fábulas, contos de fada ou ainda histórias da família, até que começamos a contar nossas próprias histórias. Todos somos contadores de histórias. Falamos das nossas experiências de vida, dos relatos que ouvimos e das fantasias criadas a partir da nossa imaginação. A primeira instituição do homem é a *linguagem* e isso faz de nós seres históricos.

A coleta de dados da pesquisa tem se dado a partir de entrevistas autobiográficas, considerando princípios importantes da pesquisa autobiográfica. Partindo de um roteiro com eixos preestabelecidos os entrevistados construíram narrativas orais das suas próprias vidas. Um dos problemas a ser enfrentado se refere a memória dos sujeitos. Segundo Ricoeur (2007) a memória narrativa tem duas impossibilidades: lembrar tudo e narrar tudo que se sucedeu. Portanto, em face disso, foram feitos recortes das suas histórias. As entrevistas seguiram os termos do comitê de ética e pesquisa a que a pesquisa foi submetida, tiveram duração entre 1h30 e 4h, foram gravadas e transcritas para que pudessem ser analisadas posteriormente a partir do processo de impregnação e interpretação (MICHELAT, 1982), isto é, as leituras repetidas que progressivamente suscitam interpretações pelo relacionamento de elementos de diversos tipos. Vale ressaltar que o próprio pesquisador também foi o transcritor do áudio, pois ouvir e transcrever a entrevista constituiu um exercício de memória em que toda a cena foi revivida (QUEIROZ, 1983).

A fim de reduzir ao máximo a violência simbólica (BOURDIEU, 2011), procurou-se instaurar uma relação de escuta ativa e metódica, além de tentar esclarecer o sentido que o pesquisado e o pesquisador faziam da situação. Os



participantes da pesquisa puderam escolher o local da entrevista para que pudessem se sentir mais a vontade. Ter a mesma formação que os sujeitos e ter trabalhado com eles em pesquisas anteriores pode ter ajudado no processo de coleta de dados.

Todo esse procedimento seguiu o conceito de mediação biográfica (PASSEGGI, 2010) que é o acompanhamento do formador com aquele que se forma a partir de um coinvestimento com o propósito de provocar mudanças desejáveis para a pessoa em formação. A importância da (auto)biografia na autoformação dos sujeitos pode ser assegurada por Christine Delory-Momberger ao defender que é impossível atingirmos diretamente o vivido e só termos acesso a ele pela mediação das histórias. Os sujeitos ao narrarem suas vidas acessam marcas – lembretes subjetivos – com os interesses, posição moral e social de hoje, ou seja, toda vez que o sujeito voltar no passado a partir da sua memória encontra uma das suas possíveis histórias, podendo ter repercussão no agora e no por vir.

Discussão e Considerações finais

Os cinco sujeitos que participaram da pesquisa nasceram na década de 80 e no momento da entrevista tinham suas idades variando entre 23 e 30 anos. Todos cursaram parte do ensino fundamental e do ensino médio na década de 90 e nos anos 2000 e ingressaram em Licenciatura em Matemática no Instituto de Matemática e Estatística na Universidade de São Paulo nos anos 2006 e 2007. O local de nascimento de todos foi em São Paulo, mas um deles, ainda pequeno, foi para o sertão do Piauí, onde a família morava, depois com 7 anos voltou para São Paulo.

O nível de escolaridade dos pais de três dos sujeitos é Ensino Fundamental Incompleto, até a 4ª série, 5º ano hoje, e dos outros dois é Ensino Superior completo. A situação financeira dessas famílias apresentam quadros bastante diferentes, de modo que dois dos que os pais não completaram a Educação Básica disseram ser bastante pobres durante a infância. Esses dois estudaram durante toda a educação básica em escolas públicas, ambos na rede estadual de ensino de São Paulo. O outro, cujos pais também têm até a 4ª série, é o filho mais novo e tem quatro irmãos, homens e mulheres, com diferença mínima de idade de dez anos. O pai viveu com eles até seus 12 anos e a mãe trabalhou, até certa idade, como empregada doméstica. A renda dos dois não era suficiente para investirem na educação do filho, mas a partir de um esforço coletivo dos irmãos ele estudou na rede privada de ensino durante todo o período escolar. Os outros dois, também estudaram em escolas particulares.

Apesar da diferença de nível de escolaridade dos pais e das condições de acesso à educação básica, quase todos, exceto um, disseram que os pais



acreditavam que a escola era uma forma de ascender socialmente, que os estudos lhes garantiriam boa qualidade de vida e um bom emprego. Para esse que o pai não tinha a escola como um meio de ascensão a escola existia, os filhos precisavam frequentar tal instituição apenas porque ela existia, mas continuariam sendo ajudante de pedreiro como o próprio pai. Mesmo assim, os pais de todos sempre incentivaram os estudos da maneira que podiam. Aqueles com mais escolaridade acompanhavam os estudos dos filhos em casa e os outros compravam material escolar, buscavam ajuda em professores particulares e não deixavam que os filhos faltassem às aulas. Em alguns casos também foi importante a presença dos irmãos.

Três dos sujeitos não têm quaisquer lembranças das suas vidas antes de entrarem na escola, o que sugere a escola como um marco nas suas vidas, talvez o início da consciência de si. Para os outros dois, um disse não ter qualquer desejo de ir para escola e o outro almejava sua entrada na escola, pois para ele lá seria um lugar de brincadeiras, de diversão e onde faria muitos amigos. Para esses dois a entrada na escola foi bastante difícil, o primeiro por associar a entrada na escola ao afastamento da família, mais precisamente da mãe, e o segundo por não ter a idade mínima exigida na época da sua entrada e foi afastado da escola na metade do ano letivo.

As primeiras lembranças da escola dos entrevistados são, no geral, associadas aos professores, tanto pelas relações positivas quanto negativas, e aos primeiros amigos. Os cinco entrevistados durante o Ensino Fundamental I mudaram pelo menos uma vez de escola. Ainda crianças tiveram de readaptar-se a novas regras e criar novos laços, o que para alguns foi bom e para outros ruim. Ainda nessa fase, as brincadeiras, os brinquedos e o recreio foram bastante lembrados, associando a escola como um lugar de diversão. Para alguns o gosto pela matemática começa a surgir e se intensifica com a presença de professores marcantes, aqueles que, ainda na infância, se mostraram mais atenciosos ou mais rigorosos.

A escola, para um dos sujeitos, foi um lugar muito difícil se considerar a relação com o conhecimento. Sempre apresentou bastante dificuldade, principalmente quando se refere à leitura e interpretação. A escola para ele sempre foi associada a obrigação. Porém, lá era um local em que podia se destacar, no seu caso pela força em brigas com outros alunos ou no futebol. Ele disse que tinha grande admiração pelos colegas mais inteligentes, mas tinha muita dificuldade e não conseguia ser igual. Precisou trabalhar durante o Ensino Médio para ajudar em casa e isso atrapalhou os estudos, que, para ele, era importante porque o diploma da escola estava associado a entrada no mercado de trabalho. Para outro entrevistado, que sempre foi bastante reservado, a escola foi um lugar de grandes desafios, fosse por questões de socialização, fosse pelos conteúdos disciplinares, mas que tal experiência foi importante porque contribuiu para o seu desenvolvimento em vários aspectos. Os outros três disseram não ter qualquer dificuldade de aprendizagem durante a escola,



sempre tiveram bom rendimento e apresentaram boas notas, estando sempre entre os primeiros da turma. O sentido da escola, durante o período de escolarização, para um deles, foi, e é, a formação de caráter. Para ele a escola deve se legitimar pelo saber, mas não consegue fugir a essa dimensão da formação pessoal e destacou que tinha essa como um verdadeiro lar. Lá ele pôde se destacar pela relação com o saber e sentia muito prazer de estar ali. No Ensino Médio precisou estudar de noite, pois começou a trabalhar para ajudar em casa. Isso foi uma grande perda, já que quase abandonou os estudos. Disse que nessa época sentia muita falta de tudo que a escola lhe propiciava. Outro, no exercício que fez de rememoração, enxergou a escola como um lugar de responsabilidade e diversão, não tinha qualquer dificuldade, mas se destacava apenas na área das exatas e já no primeiro ano do Ensino Médio sabia que seria professor. O quinto entrevistado apontou a escola como a base de toda a sua vida. Foi lá que ele conheceu seus grandes amigos e onde aprendeu tudo o que sabe e tudo que usa em sua profissão de professor. Mudou algumas vezes de escola e conheceu realidades diferentes da sua.

Aquele que associava a escola como a condição para entrada no mercado de trabalho teve sua entrada no Ensino Superior atrasada se comparada com os outros, isso porque nunca gostou de estudar. Esse interesse só apareceu através do contato de alguns conhecidos e colegas de trabalho que, diferente dos amigos de onde morava, tinham, segundo ele, outros valores e hábitos, e almejavam e traçavam estratégias para se destacar e crescer profissionalmente. Antes de entrar no curso de Licenciatura em Matemática passou por duas instituições privadas de Ensino Superior e só conseguiu sua entrada na Universidade de São Paulo por causa da prova de transferência que ficou sabendo por causa de um colega. Os outros quatro, mesmo se destacando e não apresentando qualquer dificuldade, recorreram a cursos pré vestibulares. Todos entraram em Licenciatura em Matemática na USP e disseram ter dificuldades com os conteúdos do Ensino Superior. Ao longo da graduação começaram a trabalhar com plantões de dúvidas e apenas um se formou no fim do semestre passado e está trabalhando num banco. Esse disse que não vai abandonar a escola, pois tem alguns projetos paralelos que envolvem a educação. Dois deles são professores de escolas regulares e disseram que a escola contribuiu bastante para sua profissão, já que a universidade é uma realidade bastante distante daquela encontrada ao entrar no mercado de trabalho. Os outros têm atividades relacionadas ao ensino. Todos têm em seus projetos pessoais a pós-graduação, pois isso possibilitará crescer profissionalmente.

Quanto ao depois da escola, para um foi o aprendizado que a escola possibilitou continuar a vida; para outro o vazio, o arrependimento de não ter aproveitado como deveria e a necessidade de correr atrás do prejuízo dos conhecimentos das diversas matérias da educação básica; para os outros três a escola se faz como a profissão que irão seguir, portadores da responsabilidade pela formação do outro. Dois desses disseram não existir o



depois da escola, já que a escolha pela profissão seria a continuidade daquela experiência boa que viveram e continuam vivendo.

Todo o procedimento da narrativa autobiográfica propiciou um processo de *pesquisa-formação-ação* (PASSEGGI, 2010) servindo, essencialmente, aos narradores, isto é, aos entrevistados. Longe de narrar o que já sabiam, as narrativas se fizeram um verdadeiro processo de descoberta. Para alguns foi revelador fazer uma construção linear de toda sua trajetória e o exercício possibilitou desvelar o porquê da escolha pela profissão e traçar novos objetivos para suas vidas. Para alguns deles a escola serviu como *negociação da realidade* dentro do *campo de possibilidades* (VELHO, 1999) que tinham, de certa forma, definido para si, já que possibilitou a ascensão social e o contraste dos pares indivíduo/projeto e sociedade/destino.



FUNÇÃO SENO: UMA ANÁLISE DO COMPORTAMENTO GRÁFICO EM RELAÇÃO AOS SEUS PARÂMETROS

Armando Paulo da Silva³⁹⁴
Rudolph dos Santos Gomes Pereira³⁹⁵
Wilson Massahiro Yonezawa³⁹⁶

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo mostrar a análise qualitativamente em relação à modificação e à aquisição de novos conhecimentos, além de verificar a contribuição do uso do computador em uma atividade de intervenção com alunos do curso de Engenharia de Controle e Automação, da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Cornélio Procópio. Para delineamento metodológico foi utilizado a análise textual discursiva realizando a descrição da atividade com a criação das categorias e unidades de análise, a partir daí foi apresentado os quadros que contem a análise de categoria com o registro de quatro grupos e realizou-se a avaliação do mesmo. Tendo como referência os quadros de análises e de frequência da avaliação dos registros estruturou-se o metatexto. O resultado da análise em relação aos registros dos grupos selecionados, na percepção dos pesquisadores, na maioria das vezes, evidencia a dificuldade de se expressar utilizando a língua portuguesa o desenvolvimento, a interpretação e a compreensão de atividades matemática. Além de que na visão construcionista a qual a atividade foi proposta e desenvolvida proporcionou aos alunos a modificação e aquisição de novos conceitos.

Palavras-chave: função seno. formação de conceito. análise de conteúdo.

ABSTRACT

This article aims to show the qualitative analysis concerning to modification and the acquisition of new knowledge, as well as to identify the contribution of computer use in an intervention activity with students from Control and Automation Engineering Course, at Federal University of Technology - Paraná, Câmpus Cornélio Procópio. The methodological design was used textual discursive analysis by performing the activity description with the creation of categories and units of analysis, and afterwards it was introduced the frames containing the analysis category analysis with the register of four groups to be

³⁹⁴ Mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Ponta Grossa. Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Câmpus Cornélio Procópio. e-mail: armando@utfpr.edu.br.

³⁹⁵ Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Câmpus Ponta Grossa. Professor da Universidade Estadual do Norte do Paraná – Campus Cornélio Procópio. e-mail: rudolph_matematica@hotmail.com.

³⁹⁶ Doutor em Administração pela Universidade de São Paulo, Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Câmpus de Bauru. e-mail: yonezawa@fc.unesp.br



conducted and evaluated. Having the tables of analysis and evaluation of the frequency of records as references it was structured the metatext. The result of the analysis in relation to the records of the selected groups, according to the researchers' perception, has mostly shown the difficulty to express themselves by using the English language, the development, interpretation and understanding of math activities. Moreover the constructionist activity view, under which the activity was proposed and developed, has provided the students the modification and acquisition of new concepts.

Keywords: sine function. concept formation. content analysis.



DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM NO ENSINO DE CIÊNCIAS³⁹⁷

Jacqueline de Oliveira Iglesias³⁹⁸,
Lilian Cristine Ribeiro Nascimento³⁹⁹

Resumo

Este estudo teve por objetivo identificar os conteúdos de ciências de maior dificuldade de aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental II, segundo o relato dos professores e também determinar as possíveis causas desta. Assim, será possível colaborar com o trabalho dos psicopedagogos, que atuam junto profissionais da educação, visando elaborar estratégias que facilitem a aprendizagem. Este estudo foi desenvolvido com a participação de professores de ciências de rede pública e particular de algumas cidades da região Metropolitana de Campinas.

Palavras-chave: Ensino de Ciências, Psicopedagogia, Dificuldade de Aprendizagem.

Abstract

The aim of this study was to identify the subject that is the most difficult to learn for students in elementary education II, as well as to identify the possible reason for this. It will then be possible to collaborate with the educational psychologists, who are developing strategies to improve the learning with education professionals. This study was developed in participation with science teacher in government and private schools in cities of the Campinas Metropolitan region.

Keywords: Science Education, Educational Psychology, Learning Difficulty

³⁹⁷ Artigo redigido para Conclusão de Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Psicopedagogia Institucional e clínica – Faculdade Adventista de Educação e Ciências Humanas, na cidade de Hortolândia - SP 2012, sob a orientação da Profa. Dra. Lilian Cristine Ribeiro Nascimento. e-mail da primeira autora jackiglesias@gmail.com

³⁹⁸ Graduada em Licenciatura Plena em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Goiás, Psicopedagoga pelo IASP.

³⁹⁹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).



A LEITURA NA FORMAÇÃO BÁSICA DO CIDADÃO

Rivaldo Alfredo Paccola⁴⁰⁰
Nelyse A. Melro Salzedas⁴⁰¹

RESUMO

Ao tratar da leitura fazemos a abordagem sobre um tripé: texto – leitura – leitor, no qual o texto é o objeto sobre o qual se vai produzir a leitura, a obtenção do sentido do texto por um sujeito, o leitor que, ensinado para essa competência leitora, adquire esse elemento essencial na constituição do *status* de cidadania, que é um dos objetivos do ensino fundamental. Porém, dentro da escola, entre os educadores, há disparidade de concepções sobre o que é a leitura e sua importância na formação dos educandos. Assim, este artigo tem um caráter investigativo e inquisitivo: O que é ler? Qual o significado da leitura? O conceito de leitura, a partir de sua etimologia latina leva a dois caminhos: “legere”, ajuntar, colher, recolher o sentido (das palavras, do texto); “recipere”, receber outra vez. Esta discussão ganha importância ao inquirirmos se, ao deparar-se com um texto, o sujeito adota uma postura de leitor: aquele que reúne, ajunta, colhe, recebe informações e atribui sentido; ou de receptor: aquele que recebe, outra vez, as informações. Uma leitura crítica é a que desperta diferentes visões de mundo e da realidade, possibilita criar novos conhecimentos. Então, como se caracteriza a leitura? Espera-se: um leitor ativo que compreende a polissemia do texto, ou um receptor passivo que está determinado, de maneira unívoca, pelas condições do texto? A ausência de uma leitura crítica pode levar, conforme Failla (2012) “a uma alienação de nós mesmos”. Daí a importante função social da escola, quanto à formação do cidadão – aqui entendido como o sujeito de direitos, capaz de transitar pela sociedade e nela apropriar-se dos bens e valores econômicos e culturais – para que se aproprie do saber-ler e não, meramente, do saber-decifrar. É preciso destacar que o “domínio da língua” para se obter “o acesso aos saberes linguísticos necessários” não pode ser feito de maneira ingênua. Segundo Bakhtin (1992) a “palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico”, porque é produto da interação viva das forças sociais. Ao analisar “as condições sociais de produção da leitura”, Soares (1999) conclui que “a posse e uso da escrita são privilégios que reservam para si as classes dominantes; por isso, a escrita traz a marca dessas classes”. Porém “o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa”. Assim, por ser a leitura um processo de constituição no confronto entre autor e leitor, e a cada leitura um novo texto é produzido, o sujeito ora percebe o seu lugar social, adere à ideologia hegemônica, aspira a ela; ora reconhece a diferença,

⁴⁰⁰ FAAG-Agudos – rivaldo.paccola@faag.com.br

⁴⁰¹ UNESP-Bauru – nelysesalzedas@yahoo.com.br



a discriminação, sabe de que lado está, denuncia, revolta-se. Desenvolver a capacidade leitora é fator indispensável de humanização, quando se constitui a relação de alteridade. Formar leitores críticos, “desalienados de si mesmos”, é o desafio da escola.

Palavras-chave: Cidadania. Leitura. Leitor.

ABSTRACT

In dealing with the reading we do on a tripod approach: text - reading - reader, where the text is the object on which it will produce the reading, getting the sense of the text by a person, the reader, taught for that reading competence acquires this essential element in the constitution of citizenship status, which is one of the aims of the school. But inside the school, among educators, there is disparity of views on what is read and its importance in students' education. Thus, this paper has an investigative and inquisitive character: What is reading? What is the significance of reading? The concept of reading, from its Latin etymology takes two paths: "legere" to gather, to collect, to accept the meaning (of words, text); "recipere" receive again. This discussion becomes important to inquire whether, when faced with a text, a person adopts the position of reader, one who meets, gathers, collects, receives information and assigns meaning, or receiver: who receives, again, the information. A critical reading is that arouses different worldviews and reality, allows to create new knowledge. So how do reading features? It is expected: an active reader who understands the polysemy of the text, or a passive receiver who is determined, unequivocally, by the conditions of the text? The absence of a critical reading can take, as Failla (2012) to "an alienation from ourselves". Hence the important social function of the school, as the formation of the citizen - here understood as the subject of rights, able to move it by society and to be suitable of the property and economic and cultural values - to take ownership of know-read and not merely know-decipher. It is important to put in relief that the " [proficiency in language](#)" to obtain "access to languages knowledge" cannot be done naively. According to Bakhtin (1992) "word is always loaded from a content or an ideological sense" because it is the product of the living interaction of social forces. In analyzing "the social production of reading," Soares (1999) concludes that "the possession and use of writing are privileges reserved for itself by the ruling class, so the writing brings the mark of those classes". But "the text does not preexist their reading, and reading is not passive acceptance but is active construction." So, being a process of reading the constitution in the confrontation between author and reader, and each reading a new text is produced, the person either perceives his social place, adheres to the hegemonic ideology, aspires to it; or he recognizes the difference, discrimination, knows which side is, denounces and rebels. To develop the capacity of reading is an indispensable factor for humanization, when it is the



relation of otherness. Form critical readers, "not alienated of themselves" is the challenge of school.

Keywords: Citizenship. Reader. Reading.



SEXUALIDADE NAS PRÁTICAS ESCOLARES: ENTRE OS DITOS, OS INTERDITOS E OS FEITOS

Sirlene Mota Pinheiro da Silva⁴⁰²

RESUMO

Estudo sobre a sexualidade e sua influência na prática escolar de professoras/es em sala de aula. Analisa-se as representações e práticas de professoras sobre a educação em sexualidade, destacando-se os mecanismos de controle social e os discursos de verdade que influenciam o trabalho por elas desenvolvido no fazer docente. No plano teórico, utiliza como aporte as discussões feitas, principalmente, por Michel Foucault (1993; 2000) e suas análises sobre as “relações de poder”, “verdade”, “poder disciplinar” e “dispositivos da sexualidade”. Apresenta as escolas, os sujeitos e suas representações acerca da educação em sexualidade, bem como as influências na prática escolar, decorrentes do tratamento sobre as questões relacionadas a sexo e sexualidade em sala de aula, de modo particular, e no espaço escolar, de modo geral. Realiza entrevistas com sujeitos de duas escolas de São Luís - MA, sendo uma da rede pública e outra, confessional, da rede privada de ensino com um coordenador, uma coordenadora pedagógica e onze professoras. Relaciona a sexualidade à prática educativa de professoras, demonstrando-se a ênfase na materialidade biológica, os “mecanismos de controle” e o “desconhecimento” de um saber científico, sobre questões da sexualidade nas escolas.

Palavras-chave: Sexualidade. Mecanismos de controle. Práticas escolares.

ABSTRACT

Study on sexuality and its influence on the practice of school teachers / s in the classroom. It analyzes the representations and practices of teachers on sexuality education, highlighting the mechanisms of social control and the truth discourses that influence the work they do in developed teaching. Theoretically,

⁴⁰² Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo - USP. Professora Assistente no Departamento de Educação I da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Emails: sirlenemota@usp.br; sirlene@ufma.br



takes as input the discussions made mainly by Michel Foucault (1993, 2000) and his analysis of the "power relations", "true", "disciplinary power" and "devices of sexuality." Presents schools, subjects and their representations of sexuality education, as well as the influences on school practice related to treatment of issues relating to sex and sexuality in the classroom, in particular, and in school, so general. Conducts interviews with people from two schools of São Luís - MA, being a public network and another confessional, the private schools with a coordinator, an educational coordinator and eleven teachers. Sexuality relates to the educational practice of teachers, demonstrating the emphasis on biological materiality, the "control mechanisms" and "ignorance" of scientific knowledge on issues of sexuality in schools.

Keywords: Sexuality. Control mechanisms. School practices.



CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE BIOLOGIA DA ESCOLA ESTADUAL IMACULADA CONCEIÇÃO ACERCA DOS JOGOS DIDÁTICOS COMO FERRAMENTA DE ENSINO/APRENDIZAGEM

Tales Vinícius Marinho de Araújo ;
Taciana de Carvalho Coutinho.

RESUMO

Este artigo se propõe divulgar uma pesquisa realizada com professores de Biologia da Escola Estadual Imaculada Conceição, no município de Benjamin Constant/AM, visando acerca das concepções que os mesmos apresentam sobre a aplicação e a utilização dos jogos didáticos no ensino de biologia como ferramenta pedagógica de ensino/aprendizagem e como um método avaliativo na matéria. O trabalho consistiu em uma entrevista, que logo após foram tabuladas para uma melhor compreensão dos dados. De acordo com os dados obtidos, verificou-se que a utilização de jogos didáticos no ensino de biologia de acordo com a opinião dos docentes, desenvolve a habilidade dos alunos em elaborar novos conhecimentos, sendo assim uma poderosa ferramenta motivacional no ensino de biologia.

Palavras Chaves: Jogos Didáticos, Ensino Aprendizagem, Ensino de Biologia.

ABSTRACT

This article proposes to disclose a survey of biology teachers of the State School Imaculada Conceição, in the town of Benjamin Constant/AM, seeking ideas about what they have on the implementation and the use of educational games in teaching biology as a pedagogical tool teaching / learning and as an evaluative method in the field. The work consisted of an interview, which soon after was tabulated for a better understanding of the data. According to the data obtained, it was found that the use of educational games in teaching biology in accordance with the opinion of teachers, develops students' ability to develop new knowledge, thus being a powerful motivational tool in teaching biology.

Keywords: Games Teaching, Teaching and Learning, Teaching of Biology.



EXCLUSÃO E PRECONCEITO: O *BULLYING* NAS ESCOLAS

Patrícia Lopes da Silva
patricialopes_rp@hotmail.com
Marisa Eugênia Melillo Meira
marisaem.meira@gmail.com

Universidade Estadual Paulista (“Júlio de Mesquita Filho”) / Campus Bauru
Graduação em Psicologia
São Paulo
PIBIC/ISB

Palavras-chave: *Bullying*. Preconceito. Violência.

INTRODUÇÃO

Este projeto busca compreender criticamente o fenômeno *bullying* escolar em suas articulações com o contexto da sociedade capitalista contemporânea e as práticas escolares à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

OBJETIVO

O objetivo geral deste projeto é abarcar criticamente o fenômeno *bullying* escolar no contexto da sociedade atual e das experiências escolares à luz da Psicologia Histórico-Cultural.

Os objetivos específicos são os que se seguem:

- a) Realizar um levantamento bibliográfico sobre o tema;
- b) Analisar a concepção de professores de 1º ao 5º ano do ensino fundamental da rede pública municipal da cidade de Bauru/SP, Brasil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se desenvolve em duas etapas. Na primeira etapa realizamos um levantamento bibliográfico, por meio do qual localizou-se 4 teses de doutorado, 8 dissertações de mestrado e 29 artigos publicados nos últimos 20 anos (período de 1992 a 2012) sobre o *bullying*.

Numa segunda etapa, iniciou-se uma análise que encontra-se em andamento, com vista a investigar as concepções e práticas de dez professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, de escolas públicas municipais de Bauru/SP. Os dados serão coletados por meio de entrevistas individuais orientadas por um roteiro semiestruturado, centrado nas seguintes questões: 1) Como tais atores compreendem o *bullying* e 2) Como lidam com o mesmo? De tais escolas, quatro se encontram em um processo de intervenção - há cerca de 5 meses - por meio de um projeto que busca a organização do Grêmio Estudantil no ensino fundamental, chamado “Projeto Liderança”, desenvolvido na cidade de Bauru/SP. Esta formação do Grêmio procura atingir as principais queixas das



escolas, representadas por seus alunos, os quais em sua maioria, reivindicam um entendimento maior sobre as diversas violências escolares, dentre elas o *bullying*. Com isto, poderá chegar a uma comparação entre as visões, que se espera possuir um aporte teórico a respeito do assunto, e as que não tiveram interferência do mesmo.

DISCUSSÃO

Bullying é um termo inglês que surgiu na Noruega em 1970 e de modo geral, refere-se a comportamentos repetitivos, que envolvem agressões físicas e/ou psicológicas, dentro de relações em que há uma desigualdade de poder. No Brasil, o termo foi inicialmente utilizado na década de 1980 em pesquisas relacionadas a depredações de prédios escolares e somente no final da década de 1990 os estudos nessa área passaram a incluir o tema das relações sociais na escola como elementos fundamentais para a compreensão do fenômeno (ANTUNES, 2008).

A pesquisa mais ampla já realizada foi coordenada pela ABRAPIA (Associação Brasileira Multiprofissional de Proteção a Infância e ao Adolescente) nos anos de 2002 e 2003, envolvendo 5500 estudantes da 5ª a 8ª série na cidade do Rio de Janeiro (CARTILHA DO *BULLYING*, 2012). Os dados coletados indicaram que 40% dos alunos estão relacionados de alguma forma ao *bullying*. Sendo que, as ocorrências são mais frequentes em séries iniciais e os meninos são os que estão mais ligados a esse fenômeno. Já entre as meninas o *bullying* ocorre de modo mais sutil. Os casos mais comuns de *bullying* envolvem apelidos e xingamentos. Outro dado é que somente 23% das reclamações por parte das crianças foram ouvidas na escola, e 51% dos autores do *bullying* não receberam orientação ou advertência por suas atitudes (NETO, 2005).

Após esta pesquisa, muito pouco se avançou na direção de uma análise mais abrangente do *bullying*. O tema tem sido pouco pesquisado e as raras publicações nos meios científicos acabam derivando para análises individualizantes que focam a origem do problema em distúrbios psicológicos ou problemas de relacionamento entre os participantes das situações de *bullying*. O trabalho de Silva (2010) é representativo dessa perspectiva de culpabilização individual. Para a autora, os praticantes de *bullying* se tornam agressivos em decorrência de uma predisposição genética para ser intolerantes e violentos. Ou ainda, surge como resultado da convivência com famílias desestruturadas, com dificuldades de estabelecer limites para seus filhos, ou que não têm tempo para ficar junto deles, pois trabalham excessivamente (WILLIAMS & PEREIRA, 2008). Todavia, os trabalhos não citam bem, assim como não problematizam o estímulo à competição entre as crianças, que vem ocorrendo na sociedade atual e o fato de que os membros familiares precisam trabalhar muito para garantir o sustento mínimo de seus filhos, fatores esses para se pensar, antes de classificar o *bullying*.

Numa outra direção, alguns estudos indicam que determinadas condições escolares podem provocar a exclusão de grandes contingentes de alunos.



Dentre elas destacam-se os valores e práticas preconceituosos que se manifestam cotidianamente nas escolas e que se constituem em determinantes poderosos do *bullying* escolar (COLLARES & MOYSÉS, 1996; PATTO, 1990; SILVA & LIBÓRIO, 2005). O preconceito é um conceito antecipado, formado sem uma reflexão crítica e, como tal, baseia-se em falsos julgamentos de valor podendo resultar em tomadas de posições que nada se relacionam com a ciência, ou a racionalidade (HELLER, 1989).

Cada sociedade, em virtude de contextos culturais e históricos determinados, estipula os conjuntos de indivíduos sobre os quais vão recair os atributos depreciativos ou aceitáveis. Como relata Crochick (1995), embora o preconceito seja um fenômeno praticado pelos indivíduos particulares, suas origens são sociais. Há uma grande variação nos padrões de normalidade, de tal forma que comportamentos aceitos com naturalidade em uma dada cultura podem ser reprimidos e discriminados em outros contextos.

Os preconceitos tornam-se essenciais em sociedades que pregam a igualdade entre os homens, mas que se fundam na desigualdade entre classes sociais. Nessas condições, disseminar preconceitos é vital para a manutenção do sistema social, já que eles permitem responsabilizar as pessoas e não a sociedade pelas desigualdades existentes (COLLARES & MOYSÉS, 1996).

Deste modo, diariamente nas escolas as crianças pobres, as negras, as homossexuais, as acima do peso, as muito magras, crianças que apresentam alguma deficiência física ou mental, que usam óculos, as que não se vestem com as roupas da moda, etc. sofrem publicamente humilhações sucessivas que produzem intenso sofrimento. Um fato, portanto que precisa ser repensado e modificado, dentro do possível, pelos sujeitos que convivem no meio educacional.

A partir da leitura de artigos, dissertações e monografias dos últimos 20 anos, pode-se perceber que, em sua maioria, os trabalhos de *bullying* consideram a violência física e verbal vivenciadas nesta fase da vida, como “brincadeiras” próprias da idade. Conforme Gonçalves, Gonçalves & Lima (2009), a brincadeira se diferencia do maltrato pelo seu aspecto natural. Nela ambos os envolvidos se divertem, e não se ofendem. Já a violência se tipifica pelo seu caráter cruel, com intenção de constranger ou ferir o outro.

Os adultos possuem certa dificuldade em conceitualizar o fenômeno *bullying*, muitas vezes não conseguindo diferenciar atividades comuns e benéficas à idade da criança do evento em si, o que pode acarretar prejuízos no desenvolvimento psíquico desta (JORGE & CAMPOS, 2008; BANDEIRA & HUTZ, 2012). Tal acontecimento pode ser evidenciado pelos dados de que o *bullying* normalmente ocorre, em sua maior parte, dentro da sala de aula, no ensino fundamental (FRANCISCO, LIBÓRIO, 2009; CASTILHO & HITO, 2009). Conforme Tognetta & Vinha (2008), os educadores normalmente estão voltados para a prevenção da indisciplina, dos conteúdos das matérias ministradas e não atentam para a violência. Estas informações são relevantes para chamar a atenção das instituições à falta de compreensão sobre o



assunto dos educadores e, conseqüentemente, de preparo e planejamento destes mediante determinadas situações, como os maus tratos entre pares.

A respeito das causas desta violência, há uma grande culpabilização dos familiares sobre os modos de agir tanto dos agressores quanto das vítimas. Se a criança é violenta ou tímida, a hipótese é a de que há alguma influência de seus pais para tais práticas. Pois, como se sabe, os pais da criança bem como sua estruturação ou desestruturação familiar influem no desenvolvimento da criança, porém eles não são o único fator determinante do comportamento violento. Pinheiro & Williams(2009), afirmam que existem pesquisas as quais defendem que os caracteres de uma família, lares em que há violência física e/ou psicológica influem na ocorrência do *bullying*. Porém, sua pesquisa que relacionava violência interparental e *bullying*, demonstrou que a exposição à primeira não aumentava a chance de envolvimento na segunda.

Segundo Freire e Aires (2012) deve-se levar em consideração que são muitos os aspectos que influem nas atitudes agressivas e discriminativas, como a escola, família e sociedade, sendo resultante das relações que ocorrem nestes ambientes. É preciso que se atente para as dimensões sociais, econômicas e culturais em que a criança está inserida, inclusive características individuais, como quais os sentidos que a criança dá as suas relações sociais, e aos valores sociais embutidos pela cultura (BANDEIRA & HUTZ, 2012).

Nos documentos é afirmado também, que o *bullying* afeta tanto vítima, como também o agressor. No entanto, o agressor normalmente não recebe ajuda e orientação, já que é visto como o responsável pelo prejuízo futuro do alvo. Mas a bibliografia analisada pondera que as vítimas que não possuem um aparato social o qual a ajude a superar os preconceitos afixados nelas, pode desenvolver dificuldades de relacionar-se com outros indivíduos, em outras áreas de sua vida, aumentando sua baixa auto-estima, tendem a se isolar dos demais sujeitos e poderão desenvolver depressão, em alguns casos até se suicidar (ENS, SOUZA, NOGUEIRA, 2009). Castilho e Hito (2009) defendem que o autor do *bullying*, possivelmente terá barreiras para compartilhar de objetivos, conquistas e lideranças posteriores com as pessoas em seu entorno, o que estimula a manutenção da sua personalidade competitiva e agressiva. Tais fatos confirmam a importância de práticas preventivas do *bullying* para evitar o desenvolvimento de sujeitos estereotipados, em constante sofrimento.

Como ações contra os maus tratos entre pares, em sua maioria, aparecem algumas punições dos agressores, como a expulsão da escola - o que nos aparece antes como atitudes corretivas do que preventivas. Na medida em que, tais ações evitam a continuidade de práticas violentas pelas crianças em determinadas escolas, excluindo as crianças de certos espaços escolares ao invés de realizar ações que, de fato, contribuam para a inibição dessas práticas por meio de ações não punitivas. De acordo com Fante (2005), poucos são os eventos de apoio e orientação à vítima, e também ao agressor, não acontecendo esclarecimentos a respeito das conseqüências dos atos do autor para ele próprio e para o alvo. Reduzidas são as referências sobre projetos que se voltam para a prevenção e combate à violência, tentando desenvolver a



consciência da importância do processo grupal para a formação da identidade, do compartilhamento de ideias, da divisão de tarefas, do respeito às diferenças. Ou episódios de debates sobre o assunto, esclarecendo educadores, alunos e pais sobre como identificar o fenômeno, e quais atitudes podem ser tomadas (FRANCISCO, LIBÓRIO, 2009). Deve ser feito programas de capacitação dos professores, participação de equipes especializadas nas escolas, com o envolvimento dos familiares. É importante também desenvolver o hábito da fala das vítimas, já que estas não costumam contar a um adulto o que está passando, facilitando ainda mais a continuação de tal violência e a legitimação do poder que o agressor acredita ter sobre elas. Tal fato pode ser evidenciado com exemplos, como a pesquisa feita por Bandeira & Hutz (2012), na qual de um total de 465 alunos de quarta a oitava série, somente 13,3% relataram ter pedido ajuda a algum adulto ao sofrerem *bullying* na escola.

Pode-se citar resumidamente, dentre outros (GONÇALVES & GOLÇALVES & LIMA, 2009), um dos principais projetos desenvolvidos a respeito do tema, o programa “Educar para paz”, da Cléo Fante. Com o objetivo de auxiliar os educadores a identificar o fenômeno, e que todos os indivíduos presentes nas instituições escolares estejam conscientes sobre o *bullying*, que os alunos desenvolvam os valores humanos. Alguns alunos neste projeto são chamados para se tornarem os “alunos solidários”, os quais supervisionam os ambientes escolares, a fim de notar se alguma violência vem acontecendo, além de reuniões semanais que são feitas nas escolas para discutir o andamento do projeto (FANTE, 2011).

É possível concluir que a não elucidação sobre o *bullying*, pode causar distorções sobre os comportamentos infantis, estagnação de pais e professores diante do problema, manutenção de classificações e competições, criados pela sociedade, e exclusão de alguns em detrimento de outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se, que o andamento desta pesquisa possibilite contribuir com o aprofundamento do tema a partir do levantamento bibliográfico, mostrando a importância da intervenção de profissionais especializados para conscientizar as instituições, e nortear os alunos. Além de, possibilitar uma abreviada percepção do olhar de professores sobre o assunto. Com isto, acredita-se que as entrevistas realizadas com os professores, as quais estão recebendo interferência do “Projeto Liderança”, já citado, demonstrem uma visão do fenômeno *bullying* de forma diferente da visão “comum”. Esta, como relatado anteriormente, percebe o acontecimento como uma violência advinda unicamente do lar, ou como “brincadeiras” próprias da idade. Bem como, há a perspectiva de que tais professores demonstrem consciência sobre o seu papel na prevenção destes eventos, como um problema a ser encarado.

O *bullying* é um fenômeno complexo e seu enfrentamento exige envolvimento de gestores, professores, alunos, funcionários e famílias. Como destacam Neto (2005) e Nagel (2007,2011), o trabalho em grupo é essencial para debater a



violência presente nas escolas em busca da prevenção do *bullying*, assim como a sensibilização de professores e familiares a respeito do tema. Somente a partir de processos coletivos de reflexão crítica poderá ser planejado intervenções capazes de contribuir para a redução desta violência na escola.



IDEIAS DE ESTUDANTES ACERCA DA EVOLUÇÃO DOS SERES VIVOS SOB A PERSPECTIVA DO CONHECIMENTO SOCIAL⁴⁰³

Amanda de Mattos Pereira Mano⁴⁰⁴
Eliane Giachetto Saravali⁴⁰⁵

RESUMO

O presente artigo está ancorado na Epistemologia Genética de Jean Piaget, em especial, no âmbito da construção do conhecimento social acerca da noção de evolução dos seres vivos. Diante disto, o objetivo central foi o de verificar as ideias sobre a evolução dos seres vivos de estudantes do ensino fundamental e médio. Para tanto, foi realizado um estudo evolutivo transversal, com a participação de 60 estudantes, matriculados em escolas estaduais de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com idades entre 10 e 16 anos, sendo 15 sujeitos de cada uma das seguintes faixas etárias: 10, 12, 14 e 16. A coleta de dados foi feita mediante a aplicação de uma entrevista clínico-crítica que apresentava, entre outros questionamentos, indagações sobre a evolução dos seres vivos. Os dados obtidos foram analisados de acordo com os níveis de compreensão da realidade social. Os resultados mostraram que existe uma evolução nas ideias dos estudantes. Desse modo, suas opiniões partem de um primeiro nível de compreensão marcado pelo desconhecimento da teoria científica e uma forte aceitação das explicações religiosas para o fenômeno da evolução, passando por um segundo nível no qual ideias científicas e religiosas se tornam um conflito até alcançarem um terceiro nível, no qual as respostas dos estudantes indicam que eles entendem claramente que existem diferentes explicações para a evolução dos seres vivos e, mesmo assumindo uma posição própria e pessoal, seja religiosa ou científica, admitem que tais explicações distintas podem coexistir. Pretendeu-se, com este estudo, oferecer contribuições ao campo de estudo do conhecimento social e do ensino de ciências.

Palavras-Chave: Evolução dos seres vivos. Conhecimento social. Ensino de ciências.

STUDENTS IDEAS ABOUT LIVING BEINGS EVOLUTION UNDER A SOCIAL PERSPECTIVE OF KNOWLEDGE

ABSTRACT

⁴⁰³ Apoio financeiro CNPq

⁴⁰⁴ Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)- Campus de Marília/SP. E-mail: amanda_mattosbio@yahoo.com.br

⁴⁰⁵ Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br



This article is anchored in Jean Piaget Genetic Epistemology, especially within the construction of social knowledge about the evolution concept of living beings. Given this, the main objective was to verify the ideas about living beings evolution of elementary and secondary education students. Therefore, a cross evolutionary study was realized, with the participation of 60 students enrolled in São Paulo state schools, aged between 10 and 16 years, 15 subjects from each of the following age groups: 10, 12, 14 and 16. Data collection was performed by applying a clinical-critical interview which featured, among other questions, those about the evolution of living beings. The data were analyzed according to the levels of social reality understanding. Results showed that there is an evolution of students ideas. Thus, their opinions are based on a first level of understanding marked by a lack of scientific theory and a strong acceptance of religious explanations for the evolution phenomenon, going through a second level in which religious and scientific ideas become a conflict to reach a third level, in which students responses indicate that they clearly understand that there are different explanations for the evolution of living beings, and even assuming a proper position and personal, whether religious or scientific, admit that such explanations can coexist distinct. It was intended, in this study, to provide contributions to the field of social knowledge study and science education.

Keywords: Evolution of living beings. Social knowledge. Science education.



VIOLÊNCIA NO AMBIENTE ESCOLAR: possíveis estratégias e soluções

Anna Thereza Katzaroff
annatherezakatz@hotmail.com

Centro Universitário Claretiano
São Paulo – SP

Júlia Katzaroff Ballerini
ju_kb@hotmail.com

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Bauru – SP

Palavras-chave: Violência. Indisciplina. Educação.

1. Introdução e Objetivos

A Educação Brasileira tem sido alvo de estudos e reflexões desde o Manifesto dos Pioneiros em 1932, através do movimento conhecido por *entusiasmo pela educação*, sugerindo a ampliação do atendimento escolar a toda a população. O Manifesto foi considerado o primeiro plano de Educação do Brasil quando destacou os problemas da Educação nacional daquele momento (AZANHA apud LIBÂNEO et al, 2008, p. 153). Desde então, iniciaram-se ações através das quais o acesso à escola e à Educação tem se tornado mais democrático e abrangente. Assim, o Brasil passa a compreender as necessidades de um processo formativo para seus cidadãos.

As novas ideias que surgiram no período de 1932, condiziam com o Sistema Educacional para a organização lógica, coerente e eficaz do conjunto de atividades educativas para atender a determinada sociedade (SAVIANI, 1999).

A partir de então, a Constituição de 1934 reproduziu parte do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, estabelecendo um Plano Nacional de Educação para todos os graus educacionais, comuns e especializados, com o fim de coordenar e fiscalizar a sua execução (LIBÂNEO et al., 2008).

Sendo assim, não é de se admirar que a Educação brasileira ainda não esteja de acordo com os padrões estabelecidos em outros países, e ansiados pela nossa sociedade. O reconhecimento da necessidade da Educação é bastante recente, e faz-se imprescindível uma demanda de tempo, estudos e investimentos para que tenhamos uma estrutura educacional adaptada a um modelo democrático de Educação, onde a família e a comunidade participem mais ativamente da vida escolar, desenvolvendo um relacionamento amistoso entre a escola e a sociedade.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o fim da Ditadura Militar, a sanção da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, e a Emenda Constitucional nº 14 de 1995, instituiu-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - Fundef, formando a base para a elaboração de um Plano Nacional de Educação com metas e objetivos claramente definidos.



A população brasileira experimentava pela primeira vez em muitos anos, a democracia e a liberdade. No entanto, ainda não havia a consciência das obrigações e responsabilidades que esta liberdade exigia, acarretando em uma distorção do significado de autonomia e mudança de regras, promovendo a desordem.

Feijó (2005) afirma que para o pleno desenvolvimento do cidadão é necessário que este conheça os limites impostos pela sociedade além de seus próprios limites. Um dos problemas enfrentados na Educação em decorrência desta falta de limites na formação do cidadão é a violência no ambiente escolar, que segundo Rego (1995), apresenta-se hoje como uma questão de difícil erradicação. Estamos imersos em uma sociedade cada dia mais conflitante e acostumada com a violência, obtendo-se pouco retorno das ações já experimentadas.

Sendo assim, faz-se necessário que haja orientação, de melhor qualidade e em maior quantidade, através de campanhas e outras estratégias sólidas nos Sistemas Educacionais (GUIMARÃES, 1985). Toda a sociedade deve participar, uma vez que a Educação é o trabalho de um todo, e não se dá apenas na Escola, mas em todos os âmbitos da sociedade, atingindo assim, toda a população ao seu redor.

Uma das visões da violência na escola diz respeito àquela que o indivíduo recebe do meio externo, e a outra a que ele traz em si, no seu modo violento e agressivo de ser e se relacionar (AQUINO, 1998). Lopes Neto (2005) aponta que “o comportamento violento, que causa tanta preocupação e temor, resulta da interação entre o desenvolvimento individual e os contextos sociais, como a família, a escola e a comunidade. Infelizmente, o modelo do mundo exterior é reproduzido na escola, fazendo com que estas instituições deixem de ser ambiente seguro, modulado pela disciplina, amizade e cooperação, e se transformem em espaços onde há violência, sofrimento e medo.” (LOPES NETO, p.165, 2005).

Podemos dizer que cabe essencialmente ao educador que se depara com tal situação buscar possíveis ações e práticas, visando solucionar e/ou amenizar a questão.

De acordo com os trabalhos de Guimarães (1996), Feijó (2005), e Cury (2003 e 2006), é possível indicar sugestões para que o problema acima citado possa ser atenuado, ou ao menos, que orientem o caminho a ser seguido por pesquisadores e educadores, assim como dentro das famílias e no âmbito social, no intuito de ajudar a solucionar a questão da violência escolar.

Sendo assim, este trabalho tem por objetivo elencar algumas propostas viáveis e aplicáveis nestes três ambientes, familiar, escolar e social, visando melhorar a situação da violência nas escolas.

Como a Educação é uma atividade permanente e contínua, podemos nos orientar pela máxima de Fernando Sabino: “No final tudo acaba bem. E se não acabou bem é porque ainda não acabou”.

2. Metodologia



Uma vez que a escola e o Sistema Educacional à sua volta são as bases da construção da sociedade, devemos nos preocupar em buscar melhorias para este ambiente de formação, e como consequência, ocorrerão mudanças também na sociedade.

Desta forma, visando o combate à violência entre os jovens, especialmente na escola, buscou-se dentre autores que trabalham com esta temática, alguns cujas propostas sejam viáveis e factíveis do ponto de vista das pesquisadoras, cuja preocupação não é apenas sugerir ou elencar possibilidades, mas apontar dentre o que já foi estudado, algumas que se apresentem como objetivas e praticáveis no contexto escolar.

3. Discussão e Considerações finais

Observando um pouco da História das gerações no Brasil, vemos que hoje em dia muito mais pessoas têm acesso à Educação em seus diversos níveis. Da mesma forma, a sociedade encontra-se cada vez mais globalizada e urbanizada. Estas condições proporcionam situações sociais bem diferentes das vividas 50 anos atrás, por exemplo. O que ocorre hoje será a base para a formação das próximas gerações, onde cada vez as pessoas terão mais acesso à educação e informação.

Abordagens técnicas e devidamente pesquisadas diminuirão a violência das escolas num trabalho conjunto de Estado-Educação-Sociedade. Qualquer uma das partes deste triângulo de responsabilidades e obrigações que deixar de cumprir com o seu papel comprometerá o resultado final.

3.1 Em sua pesquisa, Áurea M. Guimarães (1996), pôde perceber que o modo como a escola se apresenta ao aluno, por si só, é um gerador de conflitos motivando a violência. A aceitação da disciplina escolar voltada para a manutenção das regras e normas é um ato que agride e revolta o aluno. Nem a liberação geral nem a ordem absoluta têm eficácia sobre um ambiente que já funciona com regras próprias, como se mostram os diferentes grupos sociais que compõem o território escolar. Neste ambiente, as sociedades já estão previamente organizadas, vivendo em conflito constante, com seus próprios líderes, gostos e preferências.

É importante que a escola assuma seu papel de negociação e adaptação da lei. Quando um grupo tem as mesmas ideias e estas vão de encontro a uma norma geral, este grupo se fortalece socialmente. Sempre que uma tensão é vivida coletivamente, ela assegura a coesão do grupo.

A autora ainda sugere que se parta de um novo pensar, atual, das escolas de massas, com suas próprias regras, considerando o conhecimento que o educador tem sobre os mundos de onde os alunos provêm, construindo práticas organizacionais e pedagógicas respeitando as características dos alunos que frequentam a escola.

Também deve ser dada atenção à organização das aulas, do programa, da arquitetura e conservação da escola, criando um ambiente que atinja as



necessidades dos alunos. Assim, pode-se estabelecer uma sociedade escolar, em que o comando é dividido, defendendo o interesse coletivo com a finalidade de uma atividade conjunta que rompa o isolamento das pessoas e crie uma comunidade de trabalho.

Segundo a autora, a “comunidade faz nascer a proximidade afetual que possibilita a troca recíproca, sem eliminar a autonomia das pessoas e suas diferenças. Mas para que exista essa solidariedade, é preciso correr o risco desta separação, da hostilidade que atravessa todas as redes da trama social escolar e que faz lembrar as bases do seu funcionamento. Os múltiplos confrontos e o viver ambíguo (entre a harmonia e o conflito) integrado a uma ação coletiva, não atomizada, são os fatores que concretizam a paixão do estar-junto, o gostar da escola, ainda que apenas para encontrar os amigos.” (GUIMARÃES, p. 81, 1996)

3.2 Caio Feijó (2005), ao trabalhar com jovens, crianças e famílias além de Gestão de Conflitos, concluiu que é necessário que haja mudanças no modo de agir e pensar.

A resistência às transformações é o que faz com que se busque uma “mágica” para a solução dos conflitos. Infelizmente, não há. As mudanças são as pessoas que fazem, partindo de uma mudança interior, mudando seu comportamento e seu modo de agir. Quando se assumirem no compromisso e se engajarem no processo, perceberão os inúmeros benefícios adquiridos (FEIJÓ, 2005).

O autor também faz um alerta sobre a falta de competência dos pais na educação de seus filhos, abordando temas como a superproteção e relacionando-a com os comportamentos de insociabilidade, indisciplina, agressividade, uso de drogas, e até violência.

Em seu livro, o autor dá a “receita para se criar um delinquente”, apresentando atitudes muito frequentes nas famílias, mas desaconselháveis de seu ponto de vista, como por exemplo: dar ao seu filho tudo o que ele quiser, fazer tudo por ele para que ele aprenda a jogar para os outros as suas responsabilidades, discutir em sua presença, dar todo dinheiro que pedir, satisfazer todos os desejos dele, defendê-lo em qualquer situação. São situações que listadas desta forma parecem vindas de pais imprudentes ou por vezes super-protetores, mas ao observarmos a nossa sociedade, veremos que as crianças estão sendo formadas através destes parâmetros, ou da falta deles.

Sugere também reflexões para que analisemos como nós nos sentimos com relação a nós mesmos, e em relação aos demais, e como enfrentamos as exigências de nossas próprias vidas.

Com relação ao próximo, o autor sugere uma reflexão ampla sobre a qualidade da relação pais/filhos, como é a nossa referência familiar, a informação e comunicação, o respeito às individualidades, a adaptação a mudanças, a participação ativa na vida dos filhos, o afeto, atenção e confiança, e o estabelecimento de limites.

Orienta pais e educadores sobre os reforçadores positivos, extinção de comportamentos indesejados, a comunicação assertiva, expressão verbal da



posição, demonstrando que disso depende a qualidade das relações entre pais e filhos.

A partir do posicionamento familiar e suas experiências, a personalidade da criança, futuro cidadão, poderá ser moldada, com hábitos saudáveis de comunicação desenvolvendo cumplicidade, segurança e autonomia.

3.3 Augusto Cury (2003 e 2006), que trabalha essencialmente com a inteligência e seu desenvolvimento, em seus estudos e livros concluiu que precisamos valorizar nossas raízes para suportarmos as intempéries da vida.

Em seu livro, o autor cita e explica os hábitos que diferenciam os pais fascinantes dos bons pais, dentre eles: dar seu próprio ser ao invés de presentes; nutrir a personalidade, e não somente o corpo; ensinar a pensar; preparar seu filho para o fracasso; dialogar como amigos, contar histórias, e nunca desistirem.

Explica também alguns hábitos que transformam a educação em uma arte fascinante: conhecer o funcionamento da mente, possuir sensibilidade, educar a emoção, educar para a vida.

Assim, é possível concluir que se faz necessária uma mudança de atitude conjunta da escola, entendida por professores, gestores e governo, da sociedade e da família.

No âmbito escolar, é necessário reavaliar a forma como as regras e normas são estruturadas adaptando-se às necessidades de cada realidade e a própria estrutura física, atentando-se especialmente ao mobiliário e material didático de acordo com a realidade do aluno a quem se destina. Cabe ao Estado prover e conservar os imóveis destinados à Educação, equipando-os e preparando para seu funcionamento conforme suas necessidades, além de promover a formação continuada dos professores e gestores.

No que se refere à sociedade, devemos priorizar um relacionamento mais amigável entre a escola e a família, estabelecendo parceria e cumplicidade entre as situações pertinentes ao cotidiano escolar e familiar. Cabe à sociedade também exigir de seus representantes no governo o cumprimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, no que tange ao número de vagas, proximidade entre a escola e a moradia do aluno, evitando o cansaço e deslocamento desnecessários das crianças, entrega de material didático, escolar, uniforme e merenda compatíveis com o prazo estabelecido.

Cabe à família proporcionar um ambiente ético, responsável e harmonioso, demonstrando através de atitudes e exemplos os limites, a comunicação e os princípios éticos e culturais.

A discussão sobre o tema não se encerrará nunca. Será necessária a adaptação a cada nova situação. A sociedade está em constante mudança e estas mudanças acarretam novas situações relacionadas à violência. Não há um único manual de orientação. Uma vez que a sociedade é plural, suas soluções também devem ser.

É necessário que se tenha projetos de orientação sobre educação para a família. E através do núcleo da sociedade que é a família, desenvolver o trabalho permanente, formado por educadores que podem orientar estes pais



que estão cada vez mais perdidos nas questões educacionais. Também devem-se providenciar cuidados com a escola, criando um ambiente agradável, onde o jovem queira estar.

Uma família presente, que dialoga, que orienta; a escola agradável, limpa, com todos os amigos; o conhecimento dos limites interiores e sociais, estas três linhas de ataque unidas serão suficientemente fortes para uma drástica diminuição da violência escolar.



VOCÊ CONHECE ALUNOS QUE NÃO APRENDEM? O QUE NOS DIZEM CRIANÇAS E ADOLESCENTES SOBRE O NÃO APRENDER

Eliane Giachetto Saravali⁴⁰⁶
Taislene Guinarães
Karina Perez Guimarães
Ana Paula Melchiori

RESUMO

A construção do conhecimento social, sob o enfoque piagetiano, vem sendo alvo de pesquisas recentes no contexto brasileiro. Nessa perspectiva, o presente artigo traz dados parciais de um estudo evolutivo a respeito das ideias de crianças e adolescentes sobre a não aprendizagem. Apresentamos aqui os dados obtidos a partir do segundo instrumento metodológico utilizado na pesquisa: a análise de uma história envolvendo uma situação de não aprendizagem, aplicado em 80 escolares entre 06 e 16 anos. Os principais resultados indicam que a maioria dos sujeitos tende a responsabilizar somente os alunos pela não aprendizagem, justificando-a por meio de fatores como desinteresse, indisciplina, entre outros. As crenças dos sujeitos são analisadas também conforme os níveis de compreensão da realidade social e se apresentam, para a maioria deles, no nível mais elementar.

Palavras-chave: Conhecimento social. Estudo evolutivo. Aprendizagem.

ABSTRACT

The construction of the social knowledge, under the Piagetian approach, has been the target of recent research in the Brazilian context. From this perspective, this article presents preliminary data from an evolutionary study regarding the ideas of children and adolescents about not learning. Here we present data obtained from the second methodological tool used in this research: an analysis of a story involving a situation of not learning, applied to 80 students between 06 and 16 years. The main results indicate that most of the students tend to blame only themselves for not learning. They justify it by factors such as indifference, indiscipline, among others. The beliefs of the students are also analyzed according to levels of understanding of social reality and the majority of the students demonstrate a very elementary level of understanding.

⁴⁰⁶ Docente do Departamento de Psicologia da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus de Marília-SP. Financiamento: CNPq, Edital Universal. E-mail: eliane.saravali@marilia.unesp.br



Keywords: Social knowledge. Evolutionary study. Learning.



**REGIMENTO ESCOLAR: diálogos foucaultianos, maffesolianos com
fazenda e possibilidades interdisciplinares de leitura.**

Adriana Ricardo da Mota Almeida 1
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado (Orientador)2

RESUMO

O presente artigo faz parte da construção da tese de doutorado intitulada “Os espaços micro da instituição escolar no cotidiano: entre o texto e o contexto das violências- possibilidades interdisciplinares de intervenção”, e é resultado das construções, desconstruções e reconstruções do PODIS (Grupo de Pesquisa Poder e Disciplinamento da cidade de Sorocaba-SP), que estuda a interdisciplinaridade e as violências concreta, simbólica e intermediária nos seus referidos contextos. Este artigo objetiva verificar e analisar criticamente peculiaridades do documento Regimento Escolar, nos contextos das instituições escolares. A instituição escola, palco fértil de conflitos entre atores adultos, crianças, jovens, o tempo todo depara-se com situações peculiares de agressividade, depredação do patrimônio, entre outras colocando em risco o outro, nas quais o adulto é imperativamente chamado a intervir, levando-os às possíveis aplicações (e complicações) das punições previstas no Regimento, visto que, sendo um documento de caráter puramente intersubjetivo, deveria ser do conhecimento de todos os atores protagonistas escolares interessados, com papéis definidos na sociedade de controle disciplinar, e de fato ser ferramenta e possibilidade fértil de estudos enfáticos, alimentando e subsidiando as propostas de trabalho no âmbito escolar, palco das relações humanas cotidianas e vindo a ser um facilitador na promoção do jogo das diferenças sociais, sem ganhadores e ou perdedores. “O jogo da diferença, longe de empobrecer, enriquece. Afinal, uma composição desse tipo pode participar de uma melodia social de ritmo talvez um pouco mais brusco, mas não menos dinâmico.” (Maffesoli, 2010, p.39).

Palavras-chave: regimento escolar. disciplinaridade. interdisciplinaridade.

ABSTRACT

This article is part of the construction of a doctoral thesis entitled "The micro spaces of the school in everyday life: between text and context of the violence-interdisciplinary possibilities of intervention", and is the result of constructions, deconstructions and reconstructions of PODIS (Research Group Power and disciplining of the city of Sorocaba-SP), which studies interdisciplinarity and violence concretely and symbolically referred intermediate in their contexts. This article aims to examine and critically analyze peculiarities of the document Regiment School, in the contexts of schools. The school institution, fertile stage of conflicts between adult actors, children, youth, all while faced with peculiar



situations of aggression, destruction of property, among other endangering another, in which the adult is imperatively called upon to intervene, leading them to possible applications (and complications) of the punishments provided for in the Rules, since, being a purely intersubjective document should be aware of all the key actors interested students, with defined roles in society disciplinary control, and tool indeed be fertile and able studies emphatic, feeding and subsidizing the proposed work in the school, the scene of everyday human relations and been a facilitator in promoting the game of social differences, and no winners or losers. "The game of difference, far from impoverishing, enriched. After all, such a composition can join a social rhythm melody perhaps a little blunt, but no less dynamic. "(Maffesoli, 2010, p.39).

Keywords: charter school. disciplinarity. interdisciplinarity.



CORRELAÇÃO ENTRE FLUÊNCIA E COMPREENSÃO DA LEITURA EM ESCOLARES DO 3º AO 5º ANO⁴⁰⁷

Maíra Anelli Martins
Simone Aparecida Capellini

RESUMO

O estudo tem como objetivo correlacionar o desempenho na fluência e compreensão de leitura. Participaram deste estudo 97 escolares do 3º ao 5º ano da rede pública de ensino do município de Marília - São Paulo. Como procedimentos foram realizados a avaliação do tempo de leitura, da prosódia e compreensão de texto. A leitura oral de um texto e aplicação de um teste com questões de múltipla escolha para avaliar o desempenho na compreensão dos grupos foi gravada para posterior análise. Os resultados foram analisados estatisticamente e revelaram que na concordância entre as medidas de fluência e compreensão consideramos a influência de diversos outros fatores no desempenho dos escolares e destacamos que esta pesquisa mostrou-se relevante porque explicita as relações existentes entre medidas de fluência e a compreensão.

Palavras-chave: Fluência de leitura. Compreensão de leitura. Educação.

ABSTRACT

The study aims to correlate the performance on fluency and reading comprehension. Participated in this study 97 students from 3rd to 5th grade level of the public school of the Marília City, São Paulo, Brazil. As procedure were realized to evaluate of the time for reading, prosody and text comprehension. The oral reading of a text and application of a test with multiple choice questions to evaluate the performance in the comprehension of the groups was recorded for later analysis. The results were statistically analyzed and revealed in concordance between measures of fluency and comprehension, considering the influence of various factors on the performance of the students and emphasize that this research was relevant because it explains the relationship between measures of fluency and comprehension.

Keywords: Reading fluency. Reading comprehension. Education.

⁴⁰⁷ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Filosofia e Ciências - Programa de Pós-graduação em Educação - Marília - São Paulo. Apoio financeiro: CAPES. e-mail: maira.anelli@hotmail.com.br



IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



ORIENTAÇÃO SOBRE POSTURA SENTADA EM ESCOLARES DO ENSINO FUNDAMENTAL

Rosângela Monteiro dos Santos
Ariane Cecília Napolitano Amôr
Alberto De Vitta

Universidade do Sagrado Coração (USC-Bauru) - Departamento de
Fisioterapia
Agência de Fomento: FAPESP

RESUMO

O objetivo foi verificar as mudanças de conhecimentos teóricos relativos à postura sentada a partir de aulas expositivas e oficinas de educação. Participaram 24 alunos, de uma 4^o série de uma escola particular de Bauru. Foram avaliados os conhecimentos teóricos dos escolares e aplicado um programa com aulas expositivas e oficinas. Para análise foram utilizados os testes de WILCOXON. Verificou-se que os alunos apresentaram resultados estatisticamente significantes ($p < 0,05$).

Palavras-chave: Procedimentos de educação; postura sentada; escolares; educação postural; saúde escolar.

ABSTRACT

This study aimed at verifying the theoretical knowledge changes related to the sitting posture based on one education proceedings. Twenty four students participated in the fourth grade students of a private school in Bauru. The knowledge theoretical of the pertaining to school and applied in expositivas lessons and in the workshop. For analysis have been used the tests of Wilcoxon. It was found that students demonstrated statistically significant results ($p < 0.05$).

Keywords: education proceedings; seated posture; students; postural education; school health.



**EDUCAÇÃO-APRENDIZAGEM SOB PROPÓSITOS FREIREANOS DA
INTELIGÊNCIA COLETIVA**

Giuliana Cavalcanti Vasconcelos

E-mail: <giulianacv@yahoo.com.br>.

Professora-Adjunta II no Departamento de Mídias Integradas na Educação/
Centro de Educação/ Universidade Federal da Paraíba/ Paraíba/ Nordeste/
Brasil.



QUAIS SABERES HÁ ENTRE OS ALUNOS E OS PROFESSORES? respostas provisórias a partir de Charlot e Freire

Marcos Roberto So⁴⁰⁸
Luciana Venâncio⁴⁰⁹
Mauro Betti⁴¹⁰

RESUMO

Pouco se tem considerado o aluno como agente no processo de ensino e aprendizagem, pouco se sabe a respeito “do que” e “como” os alunos aprendem. Em que medida os saberes dos alunos são importantes? Como eles se relacionam com os saberes? O presente artigo procura discutir sobre os saberes dos alunos. Conclui-se que a educação se organiza a partir da concepção bancária do ensino em que os saberes ensinados aos alunos representam méritos depósitos definidos e estáticos que pouco tem relação com o saber do aluno que, por conseqüente, não se sentem motivados e *mobilizados* a aprender, por não encontrarem *sentido* com seu *saber de experiência feito*.

ABSTRACT

There is not considered the "student" as agent inside teaching-learning process, it is not know about "what" and "how" students learning. How much important is student learning? How they relation to knowledge? This paper discuss about student knowledge. In summary, the education are organized in the bank conception of teaching in which knowledge learned by students represents merely defined and static deposits that have little relation to student knowledge, in consequence, they don't feel motivated e *mobilized* to learn for not finding *meaning* with their *experience knowledge made*.

⁴⁰⁸ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Campus Presidente Prudente. Agência Fomentadora: Fundação de Amparo a Pesquisa (FAPESP); email: marcosrobertoso@gmail.com

⁴⁰⁹ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Programa de Pós-Graduação Em Educação, Campus Presidente Prudente. Agência Fomentadora: Fundação de Amparo a Pesquisa (FAPESP); email: luciana_venancio@yahoo.com.br_

⁴¹⁰ Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" - Departamento de Educação Física, Campus Bauru, email: mbetti@fc.unesp.br



**IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica:
desafios curriculares"
UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013**



INTERVENÇÃO ORTOGRÁFICA: auxiliando o professor

Maria Nobre Sampaio
Cláudia da Silva
Maíra Anelli Martins
Simone Aparecida Capellini

RESUMO

Objetivo: Verificar os efeitos de um programa de intervenção para escolares com dificuldades ortográficas. **Método:** Participaram deste estudo 40 escolares do 3º ao 5º ano do ensino fundamental público da cidade de Marília-SP, de ambos os gêneros, na faixa etária de oito a 12 anos de idade, sendo distribuídos nos seguintes grupos: GI (20 escolares com dificuldades ortográficas), subdividido em GIe (10 escolares com dificuldades ortográficas submetidos ao programa de intervenção) e GIc (10 escolares com dificuldades ortográficas não submetidos ao programa de intervenção) e GII (20 escolares sem dificuldades ortográficas), subdividido em GIle (10 escolares sem dificuldades ortográficas submetidos ao programa de intervenção) e GIlc (10 escolares sem dificuldades ortográficas não submetidos ao programa de intervenção). Em situação de pré e pós-testagem, todos os grupos foram submetidos à aplicação do Pró-Ortografia na sua versão coletiva e individual. **Resultados:** Todos os grupos, de maneira geral, apresentaram médias de acertos que se tornaram superiores na pós-testagem. No entanto, os resultados também mostraram que GIe e GIle apresentaram melhor desempenho nas provas ortográficas em relação a GIc e GIlc. **Conclusão:** O programa de intervenção elaborado foi eficaz para os escolares deste estudo indicando que o mesmo possa vir a ser um instrumento de auxílio tanto para professores quanto para profissionais clínicos que atuem na área da educação minimizando as dificuldades de escolares com defasagem ortográfica.

Palavras-chave: Intervenção. Ortografia. Escrita Manual.

ABSTRACT

Objective: To verify the effects of the intervention program in students with writing difficulties. **Method:** The study included 40 students of the 3rd to 5th grade of public elementary education of the city of Marília-SP, of both genders, in aged of eight to 12 years old, being distributed in the following groups: GI (20 students with writing difficulties), subdivided in GIe (10 students with writing difficulties submitted to the intervention program) and GIC (10 students with writing difficulties not subject to the intervention program) and GII (20 students without writing difficulties), subdivided in GIle (10 students without writing difficulties submitted to the intervention program) and GIlc (10 students without writing difficulties not subject to the intervention program). In situation of pre and



post-testing, all groups were submitted to application of the Pro-Orthography in their individual and collective version. **Results:** All groups, in general, had means of right answers that have become higher in post-testing. However, the results also showed that Gle and Glle had better performed on spelling tests in relation to Glc and Gllc. **Conclusion:** The intervention program developed was effective to students in this study indicating that the same may become an instrument to help as teachers as for medical professionals who work in the education area, minimizing the difficulties of students with delay spelling.

Keywords: Handwriting. Spelling. Intervention.



DOCÊNCIA EM PAUTA: estresse e *burnout* sob o ponto de vista psicológico

Daniela Arroyo Fávero Moreira⁴¹¹
Marcia Cristina Argenti Perez⁴¹²

RESUMO

Este estudo descritivo teve como objetivo revisar as publicações relacionadas ao estresse e *burnout* e o seu impacto no trabalho docente, bem como as estratégias de gerenciamento do estresse ocupacional descritos. O *burnout* é entendido como risco ocupacional para profissionais da área de saúde, educação e serviços assistenciais, gerando o adoecimento físico, psíquico e comprometimento dos resultados do trabalho, repercutindo nas organizações em função das ausências, aumento de conflitos e interpessoais. Esta é uma pesquisa literária onde se aponta à importância da qualidade de vida das pessoas, principalmente nas esferas biológica, psicológica e social, para que haja um bom esclarecimento do ser humano consigo mesmo. Pretende-se apresentar, por meio de revisão literária, a Síndrome de *Burnout* expondo os seus principais conceitos levando em conta o contexto organizacional e promovendo reflexões quanto ao ambiente escolar. Como principais resultados e conclusões podemos constatar que as publicações sobre o tema vem crescendo nos últimos anos, mas se verifica que há uma escassez de estudos e análise de intervenções para redução do estresse ocupacional e o *burnout* que sejam exequíveis dentro do contexto escolar. A revisão da literatura apresentou um número maior de estudos de gerenciamento do estresse com enfoque no indivíduo, embora haja consenso entre os pesquisadores de que intervenções com enfoque na organização do trabalho são mais eficazes por reduzirem as fontes de estresse ocupacional. A qualidade do cuidado está relacionado diretamente ao bem estar do profissional que presta o cuidado; desta forma, medidas que visam garantir condições de trabalho e redução do desgaste físico e emocional

Palavras-chave: Estresse. Síndrome de Burnout. Docência.

ABSTRACT

411 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: danielaarroyo07@hotmail.com

412 Unesp – Faculdade de Ciências e Letras/Araraquara SP., Programa de Pós graduação em Educação Sexual, Gepife- grupo de estudos e pesquisas sobre infância, família e escolarização UNESP-CNPq. e.mail: marciacap@fclar.unesp.br.



This descriptive study aimed to review the publications related to stress and burnout and their impact on teaching and management strategies of occupational stress described. The burnout is understood as occupational hazard for professionals in health, education and social services, generating the illness physical, mental impairment and the results of the work, impacting on organizations in terms of absences, and increased interpersonal conflicts. This is a literary research where you point to the importance of the quality of life of people, especially in the spheres biological, psychological and social, so there is a good explanation of the human being himself. It is intended to present, through literature review, Burnout Syndrome exposing their key concepts taking into account the organizational context and promoting reflection on the school environment. The main results and conclusions we note that the publications on the subject has been growing in recent years, but it appears that there is a lack of studies and analysis of interventions to reduce occupational stress and burnout that are feasible within the school context. The literature review showed a greater number of studies of stress management with a focus on the individual, although there is consensus among researchers that interventions focusing on work organization are more effective by reducing the sources of occupational stress. The quality of care is directly related to the welfare of the professional providing the care, thus, measures to ensure working conditions and reduce the physical and emotional.

Keywords: Stress. Burnout Syndrome. Teaching.



PERCEPÇÃO DE UM PCNP SOBRE A EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM UMA DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO DO OESTE PAULISTA

Gilberto Dias de Alkimin⁴¹³
Carolina Buso Dornfeld⁴¹⁴

RESUMO

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA foi uma lei criada para propor regulamentar a Educação Ambiental (EA), bem como delimitar as suas finalidades e os responsáveis por ela e juntamente com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais - Meio Ambiente a PNEA reforça a necessidade da Educação Ambiental em ambientes formais e não formais de educação. Mas mesmo com o aparato legal mencionado acima, a EA ainda continua insipiente nas unidades escolares, ficando a dúvida sobre qual profissional, além do professor, é responsável pela efetiva implantação da EA na escola. Pela ausência de um documento específico que esclareça as responsabilidades dessa implantação em nível da escola, procurou-se saber sobre as responsabilidades de dois atores, considerados mais próximos a essa função, sendo o Coordenador Pedagógico e o Diretor, porém, não existe nenhum documento formal que realmente identifique ou delegue claramente as funções dos profissionais citados acima perante a EA, sendo assim, objetivo deste trabalho foi levantar informações sobre a percepção e as ações de uma Diretoria de Ensino do Oeste Paulista frente a temática ambiental, mais especificamente sobre a EA, tendo como metodologia a pesquisa qualitativa com o contato prévio com o responsável e a aplicação de um questionário com questões a cerca da temática. De modo geral os resultados mostram uma EA incipiente na região, bem como a pouca oferta de apoio aos atores responsáveis e a formação continuada de professores, mesmo com a conivência por parte do respondente de que a inserção da EA é algo de grande importância dentro do ambiente escolar.

ABSTRACT

⁴¹³ Graduando do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Av. Brasil, 56. CEP: 15385-000. Ilha Solteira – SP. Tel.: (18) 3743-1152. E-mail: gilberto_cdz@hotmail.com. Tem experiência na área de educação com ênfase em educação ambiental, resíduos sólidos e fontes de energias renováveis. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (agência financiadora).

⁴¹⁴ Professora Assistente Doutor do Departamento de Biologia e Zootecnia – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Av. Brasil, 56. CEP: 15385-000. Ilha Solteira – SP. Tel.: (18) 3743-1152. E-mail: carolina@bio.feis.unesp.br. Professora do conjunto de disciplinas de Práticas Pedagógicas e Educação Ambiental. Tem experiência na área de Ecologia e Educação Ambiental, atuando nos temas: preservação e conservação de ecossistemas, resíduos sólidos e biodiversidade, relacionando esses temas com o ensino de ciências e biologia e a educação ambiental.



The Brazilian National Policy of Environmental Education was created to propose a law to regulate the Environmental Education (EE), as well as define their purposes and those responsible for it and along with the National Curriculum - Transversal Theme - Environment - the PNEA reinforces the need for EE in formal and informal education. But even with the legal apparatus mentioned above, EE is still incipient in schools, leaving doubt about which professional, beyond teacher, is responsible for the effective implementation of EE in school. The absence of a specific document that clarifies the responsibilities of this deployment in the school, we tried to learn about the responsibilities of two actors, considered closer to that function, the Pedagogical Coordinator and Director, however, there is no formal document that identifies or delegate the functions of the professionals mentioned above about the EE. Therefore, the objective of this study was to gather information about the perceptions and actions of a Board of Directors of Education of the West of the São Paulo State about environmental issues, specifically on EE, having the qualitative research as methodology and the prior contact with the responsible person and a questionnaire with questions about the topic. Overall the results show an incipient EE in this region, as well as offering little support for responsible actors and continuing education of teachers, even with the connivance on the part of the respondent that the introduction of EE is something of great importance within the environment school.



A CRIANÇA-SUJEITO COMO INTERLOCUTORA NAS PESQUISAS SOBRE DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (PPGE/PUC Goiás)⁴¹⁵
Maria Goretti Quintiliano Carvalho PUCGO/CAPES /PROSUP⁴¹⁶

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir sobre a pesquisa sobre dificuldade de aprendizagem publicadas nos periódicos classificados em A1 *Qualis/Capes* desde 1972 até 2011, com o intuito de verificar qual o tipo de pesquisa utilizada, qual a concepção de dificuldades de aprendizagem está presente nesses trabalhos e, dentre esses trabalhos, identificar quais foram realizados com crianças e a partir de qual concepção de criança. Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001) sobre a aprendizagem, a relação com o saber, com o aprender, a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Pesquisa com criança. Criança. Infância.

ABSTRACT

This article aims to discuss about the research about learning disability published in periodical classified in A1 *Qualis / CAPES* from 1972 to 2011, in order to ascertain what type of research used, where the design of a learning disability is present in these works and, among these studies, which were conducted to identify with children and from which conception of the child. This reflection is based on the reformulation of Charlot (2000, 2001) about learning, the relationship to knowledge, to learn the relationship that the subject establishes with the world, with others and with yourself.

Keywords: Learning. Learning difficulties. Research with children. Child. Childhood.

⁴¹⁵ Doutora em História e Filosofia da Educação; professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da PUC Goiás.

⁴¹⁶ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO), bolsista da CAPES-PROSUP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. E-mail: gorettiucarvalho@gmail.com. professora efetiva na Universidade Estadual de Goiás (UEG) nos cursos de Pedagogia e de Letras, na linha de Didática e Práticas de Ensino.



A RELAÇÃO PEDAGÓGICA E AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO BÁSICA ⁴¹⁷

Elianda Figueiredo Arantes Tiballi (PPGE/PUC Goiás)⁴¹⁸

Maria Goretti Quintiliano Carvalho⁴¹⁹

RESUMO

Este artigo discute a participação do professor na relação que o aluno diagnosticado com dificuldades de aprendizagem estabelece com o conhecimento. Este trabalho traz resultados de pesquisa empírica sobre a aprendizagem e a relação que o sujeito estabelece com o saber no sistema de ensino público municipal em São Luís de Montes Belos. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores sobre a formação inicial e continuada, jornada de trabalho, planejamento das aulas, trabalho com crianças consideradas com dificuldade de aprendizagem, entre outros. Realizaram-se também observações durante as aulas com o objetivo de verificar a relação entre os dados coletados por meio das entrevistas e os dados percebidos durante as observações da prática pedagógica dos professores e das atitudes das crianças, bem como sua relação com os conteúdos trabalhados pelo professor. Essa reflexão fundamenta-se nas reformulações de Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) sobre a aprendizagem, a relação com o saber, com o aprender, a relação que o sujeito estabelece com o mundo, com o outro e consigo mesmo. Foram analisadas concepções de dificuldade de aprendizagem que balizam o trabalho pedagógico do professor no ensino fundamental. Por meio dessa pesquisa foi possível identificar que os professores utilizam três critérios para avaliar seus alunos e diagnosticá-los como crianças com dificuldade de aprendizagem ou não. Avaliam seus alunos de acordo com o ritmo de cada um na resolução das tarefas; consideram que algumas crianças têm dificuldade em aprender devido a pouca ou deficiente participação da família no trabalho desenvolvido pela escola e ainda devido às diferenças culturais. Constatou-se também que o professor não inclui sua prática pedagógica ao avaliar a capacidade de aprendizagem de seus alunos. Mesmo afirmando durante as entrevistas que realiza trabalho diferenciado com seus alunos, porque considera a subjetividade deles ao preparar suas atividades, não foi observada nenhuma atividade dessa natureza.

⁴¹⁷ Este texto faz parte da pesquisa realizada para a elaboração da dissertação no mestrado.

⁴¹⁸ Doutora em História e Filosofia da Educação; professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da PUC Goiás.

⁴¹⁹ Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade de Goiás (PUC-GO), bolsista da CAPES-PROSUP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Professora efetiva da Universidade Estadual de Goiás (UEG) – Unidade de São Luís de Montes Belos, nos cursos de Pedagogia e de Letras. E-mail: goretticarvalho@gmail.com.



Palavras-chave: Aprendizagem. Dificuldades de aprendizagem. Trabalho pedagógico.

TEACHING THE RELATIONSHIP AND LEARNING DIFFICULTIES IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT

This article discusses the involvement of the teacher in relation to what students diagnosed with learning difficulties know. This work brings results of empirical research about learning and the relation that subject establishes with the knowledge in the system of local public school in São Luís de Montes Belos. Semistructured interviews were conducted with teachers on initial training and continuous working hours, planning lessons, working with children classified as learning disabled, among others. Observations were done during lessons in order to verify the relationship between the data collected through interviews and the data seen during observations of the pedagogical practice and attitudes of children and their relation to the contents worked by the teacher. This reflection is based on the reformulation of Charlot (2000, 2001, 2005, 2006) about learning, the relationship with knowledge, learn, the relationship that the subject establishes with the world, with others and with himself/herself. Identified the concepts of learning disability that sustains the teacher's teaching in elementary schools. Through this research it was found that teachers use three criteria to assess their students and to diagnose them as children with learning difficulties or not. They evaluate their students according to the rhythm of each when they do tasks, consider that some children have difficulty learning due to poor or disabled family participation in the work of the school and also because of cultural differences. It was also found that teacher does not include their pedagogical practice to evaluate the ability or difficulty of learning in their students. Even though saying during interviews that works differently with their students because it considers the subjectivity of them to prepare their activities, there was no activity of this nature.

Keywords: Learning, Learning difficulties, Pedagogical work.



FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA E COMPETÊNCIA MORAL: relato de uma pesquisa, desafios da atualidade

Mayra Marques da Silva Gualtieri⁴²⁰

Raul Aragão Martins

Patricia Unger Raphael Bataglia

Alonso Bezerra de Carvalho

RESUMO

Pensar a formação universitária e o desenvolvimento das competências morais na realidade brasileira exige considerarmos a formação acadêmica atual, os modelos de educação vigentes e a própria construção da universidade e da sociedade em que vivemos. O grande desafio é construirmos um modelo de educação que não só privilegie a formação técnico-científica, baseada no domínio do conhecimento, mas também no desenvolvimento e promoção da reflexão crítica, da responsabilização, da avaliação de pontos de vistas diferentes necessária para a vida em sociedade. Este artigo visa apresentar os resultados de uma pesquisa realizada na Unesp de Marília no ano de 2009 com 47 alunos dos cursos de graduação nos quais foi aplicado o *MJT_xt* (*Moral Judgment Test- extended version*) a fim de avaliar o nível de competência moral apresentado por eles no início e ao final de sua formação acadêmica. Os dados foram analisados à luz das teorias de Piaget, Kohlberg e Lind e refletidos dentro do contexto da educação brasileira na atualidade. Os resultados apontam que os índices de competência moral regridem com o passar dos anos da formação acadêmica, evidenciando que eles saem das universidades com mais aparato teórico do que entraram ao início da graduação, mas com poucas habilidades para julgar e agir de acordo com seus valores e princípios, o que resulta em uma dificuldade dos alunos no exercício da reflexão e da aplicação dos valores morais às ações e decisões cotidianas e práticas. Este panorama torna ainda mais evidente os desafios da educação brasileira na atualidade e indica para a necessidade de novas pesquisas, intervenções e debates sobre o assunto.

Palavras-Chave: Competência Moral. MJT_xt. Universitários.

⁴²⁰ Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – Campus de Marília

Departamento de Pós-Graduação em Educação

Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Ética e Sociedade

A pesquisa referida neste artigo é parte integrante da dissertação de mestrado concluída em 2010 por Mayra Marques da Silva Gualtieri, sob orientação do Prof. Dr. Raul Aragão Martins e com a colaboração dos demais coautores deste artigo.

Agência financiadora: CAPES

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp de Marília sob nº 3023/2008.

E-mail de contato: mayragualtieri@hotmail.com



ABSTRACT

Thinking of university education and the development of moral competences in the Brazilian academic training demands consider a current, existing models of education and the construction of the university and the society in which we live. The challenge is to build a model of education that not only privileges the technical and scientific training, based in knowledge but also in the development and promotion of critical thinking, accountability, evaluation of different viewpoints necessary for life in society. This article presents the results of a survey conducted in Unesp Marília in 2009 with 47 students for undergraduate courses in which we applied the MJT_xt (Moral Judgment Test-extended version) to assess the level of competence displayed by moral them at the beginning and the end of their academic training. Data were analyzed according to the theories of Piaget, Kohlberg and Lind and reflected within the context of Brazilian education today. The results indicate that rates of moral competence regress over the years of academic training, showing that they leave the universities with more than theoretical apparatus entered the early graduation, but with few skills to judge and act according to their values and principles, which results in difficulties of the students in the exercise of reflection and application of moral values to actions and daily decisions and practices. This scenario becomes even more obvious challenges of Brazilian education today and indicates the need for further research, interventions and debates on the subject.

Keywords: Moral Competence. MJT_xt. University students.



PLANTAS MEDICINAIS AFRICANAS: uma proposta de sequência didática no ensino de química

Washington Lombarde
Angélica Priscila Parussolo Tonin
Alessandra Machado Baron
Lilian Tatiani Dusman Tonin
e-mail: washingtonlombarde2011@gmail.com
Universidade Tecnológica Federal de Paraná - Câmpus-Apucarana

Palavras-chave: Plantas Africanas. Ensino de Química. Três Momentos Pedagógicos.

Introdução e Objetivos

Segundo a Lei 10.639/03, sancionada e consubstanciada pelo parecer CNE/CP 03/20042 e pela Resolução CNE/CP 01/20043 as escolas de ensino fundamental e médio são obrigadas a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Desde então muito se discute de como a legislação deve ser cumprida nestes estabelecimentos (MOREIRA et al., 2011).

No Ensino de Química poucos trabalhos foram desenvolvidos no sentido de aplicação e abordagem efetiva da Lei Federal 10.639/03 nas salas de aulas. Por exemplo, Moreira et al. (2011) abordaram a noz-de-cola (planta usada em rituais de Candomblé) e suas aplicações na Química em aulas do ensino médio. Pinheiro (2010) trabalhou com objetos de aprendizagem virtuais de alguns conteúdos de Química na formação inicial de professores; e Francisco Júnior (2008) sugere várias abordagens da contribuição do conhecimento científico dos povos africanos e seus descendentes para os professores de Ciências.

Com o intuito de contribuir para a formação continuada de professores em educação para as relações étnico-raciais e para a publicação de materiais sobre a temática “História e Cultura Afro-Brasileira” o objetivo deste trabalho foi desenvolver uma sequência didática intitulada “Plantas Medicinais Africanas” e organizada através dos três momentos pedagógicos (problematização, organização e aplicação do conhecimento) propostos por Delizoicov e Angotti (1991).

Metodologia

A sequência didática foi aplicada a alunos do segundo ano do ensino médio em um Colégio Estadual de Apucarana-PR e desenvolvida por bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-Licenciatura em Química) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Câmpus Apucarana, em parceria com uma das supervisoras envolvidas no projeto. Para



tal, o trabalho foi dividido em cinco etapas utilizando-se 5 aulas de 50 minutos cada. Na primeira etapa, aplicou-se um questionário inicial contendo questões abertas e de múltipla escolha relacionadas ao conhecimento de plantas de origem africana, formas de utilização destas plantas em suas residências e o que se compreendia dos termos extração de substâncias, formas de preparo de chás e pH (potencial hidrogeniônico). Os alunos responderam individualmente, em um tempo estipulado de 15 min e sem identificação. O objetivo do questionário foi analisar os conhecimentos prévios dos alunos e direcionar a palestra.

Na aula posterior (etapa 2) apresentou-se a palestra “Plantas Medicinais Africanas” de forma problematizada e quando necessário organizando o conhecimento dos conteúdos. Para tal, utilizou-se um *kit* multimídia e os bolsistas apresentaram informações sobre a importância, utilização e origem de várias plantas medicinais africanas na sociedade. Em seguida, os bolsistas especificaram as plantas que seriam destacadas durante a apresentação (boldo e hortelã) e paralelamente foram trabalhados os seguintes conteúdos de Química: 1) Métodos de extração de substâncias em plantas, entre eles maceração, infusão, decocção e destilação; 2) Concentração de soluções (através da demonstração de preparo de chás) e 3) Potencial hidrogeniônico (pH) de produtos utilizados no cotidiano dos alunos e das soluções de chás preparadas a partir de plantas medicinais africanas. O primeiro e o segundo tópico já haviam sido trabalhados pelo professor em sala de aula. No caso do terceiro conteúdo, as questões iniciais feitas pelos bolsistas aos alunos foram: *“Vocês já ouviram falar em pH? Sabem em quais produtos utilizados no dia-a-dia este termo está relacionado? Qual a importância de se conhecer o pH de produtos e soluções?”*

Em seguida mostrou-se fotos de produtos de higiene com os valores de seus respectivos pHs. Os bolsistas então definiram o que é potencial hidrogeniônico e explicaram como é realizado o cálculo deste parâmetro em soluções. Finalmente, apresentou-se a escala de pH.

Na terceira etapa (organização do conhecimento) o conteúdo pH foi trabalhado com os alunos na forma de exercícios.

A quarta etapa (aplicação do conhecimento), os alunos foram divididos em quatro equipes para a realização de um experimento. Eles foram questionados inicialmente:

“Qual a diferença em preparar um chá em três diferentes temperaturas?” “Será que os princípios ativos contidos nas plantas são extraídos em quantidades iguais?”

Para responder as referidas perguntas, metade da turma estudou o preparo do chá de boldo e a outra metade estudou o preparo do chá de hortelã. Para preparar os chás, os alunos utilizaram como método a infusão em três temperaturas diferentes (25, 70 e 100 °C). Inicialmente os alunos pesaram três béqueres e anotaram o valor da massa. Após identificar os béqueres com as letras: A, B e C, pesou-se três porções de 20 g de boldo ou hortelã nos béqueres anteriores. Os béqueres receberam 100 mL de água à 100°C (em A),

à 70 °C (em B) e à 25°C (em C) e permaneceram tampados por 30 minutos. Em seguida os chás foram filtrados e os alunos observaram o aspecto das folhas (Figura 1). Neste momento, os alunos foram instigados a responder as seguintes perguntas:



Figura 1 – Exemplificação do preparo de chá de boldo em três diferentes temperaturas (100, 70 e 25°C) (a, b) e observação das folha após o método de infusão (c). O mesmo procedimento foi realizado para o preparo do chá de hortelã.

“O que você percebeu em relação ao pH das soluções? Você considera que as substâncias extraídas são ácidas, neutras ou básicas?”

“Compare o pH da extração do chá de hortelã e de boldo. Você considera que as substâncias extraídas são ácidas, neutras ou básicas?”

Para responder as questões anteriores, mediu-se o pH dos extratos com auxílio de fita indicadora universal e com o indicador orgânico (extrato de repolho roxo) e os resultados foram anotados. Após, os extratos foram evaporados e os béqueres foram pesados para posterior cálculo das concentrações das soluções e rendimento das extrações (Figura 2).

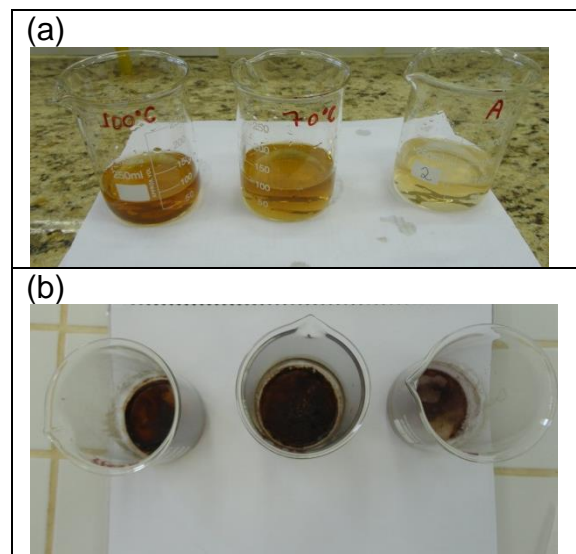


Figura 2 – Separação dos extratos para medida de pH (a) e extratos após a evaporação (b).

Na quinta e última etapa, os bolsistas aplicaram um questionário final que continha questões complementares (relacionadas aos conteúdos de química) em relação ao questionário 1.

Após a aplicação da proposta, os resultados foram analisados e serão relatados no item a seguir.

Discussão e Considerações Finais

A análise do questionário inicial e final contou com a participação de 19 (86,4%) e 17 (77,3%) alunos respectivamente (turma de 22 alunos). Os questionários serviram como base para identificar os conhecimentos prévios dos alunos (inicial) e observar a reconstrução e agregação de conhecimentos no final da aplicação da proposta didática.

Quando se compara algumas respostas iniciais e finais constata-se a importância de se trabalhar situações de alta vivência dos alunos. Maldaner (2000) nomeia estas situações como conceitualmente ricas, pois permite a formação de um pensamento químico, mediado pela ação do professor e pela linguagem química. Observou-se, por exemplo, que os alunos, através de situações aplicáveis à suas realidades, passaram a reconhecer outros métodos de extração (macerção e decocção) diferentes dos citados inicialmente (infusão e destilação, Gráfico 1).

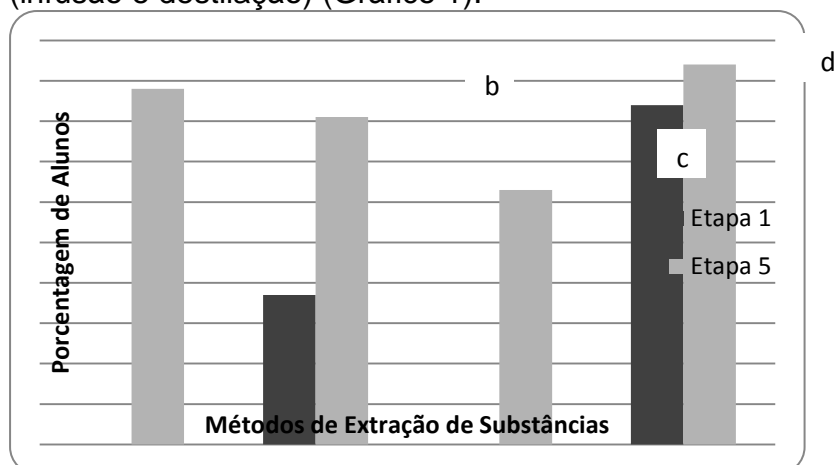


Gráfico 1 – Porcentagem de alunos que responderam a questão: Você já ouviu falar em algum dos métodos de extração a seguir? Respostas possíveis: (a) maceração, (b) destilação, (c) decocção e (d) infusão. Sendo: Etapa 1. Questionário Inicial; Etapa 5. Questionário Final.

Para trabalhar o conteúdo Concentração de Soluções, a primeira pergunta realizada aos alunos foi:

“Quando se prepara um chá, você acha que a temperatura e o tempo que as folhas ficam em contato com a água pode resultar em um chá mais “fraco” ou mais “forte”?”

Quando se analisaram as respostas iniciais (Etapa 1), 13% dos alunos achavam que os parâmetros não influenciavam na concentração do chá e após a aplicação da sequência didática, todos os alunos compreenderam que a



temperatura e o tempo da extração de substâncias influencia no tipo de solução (diluída/concentrada).

Vale ressaltar ainda que o experimento proposto foi de fácil reprodução, de baixo custo e demonstra de forma simples como vários conteúdos de química podem ser trabalhados com um simples preparo de um chá.

Em relação às questões acrescentadas no questionário final relacionadas ao conteúdo pH constatou-se que aproximadamente 70% dos alunos acertaram todas as questões e 30% acertaram parcialmente.

Finalmente, pode-se constatar que o projeto PIBID tem possibilitado aos futuros docentes o desenvolvimento propostas didáticas que irão auxiliá-los em suas práticas pedagógicas. Mais precisamente, a ênfase aos conteúdos sobre a história de plantas medicinais africanas pode ser utilizada no espaço escolar para contextualizar o ensino de ciências e romper com conceitos equivocados e preconcebidos.



OS PRINCÍPIOS DO PROGRAMA MÍNIMO, DE LOURENÇO FILHO, E SEUS INDÍCIOS PRESENTES NA TEORIA CURRICULAR ATUAL

Thais Anita Silva Barros⁴²¹
Camila Medina Beltrão⁴²²
Daiane Cristina Brasil Barcelos⁴²³

RESUMO

O tema proposto visa tratar do movimento Escola Nova, que trouxe novas propostas de melhorias ao sistema de ensino não somente no Brasil, mas em diversos países do mundo. Este movimento apresenta oposição à educação tradicional e seus métodos de ensino, que tinham como centro o professor, possuidor de todo o saber, apresentando uma educação que busca desenvolver a autonomia da criança e deve se organizar de acordo com o interesse da mesma. Os pioneiros deste movimento viram a necessidade de uma reforma educacional no país, dentre eles Lourenço Filho que, por meio da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP), destacou a importância de currículos e programas ao ensino, propondo alguns parâmetros a serem seguidos para nortear o trabalho docente. O artigo marcou a primeira edição da revista, lançada em 1944, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) enquanto Lourenço Filho era seu diretor. Estes princípios, apresentados por Lourenço Filho, serão referências à pesquisa realizada em uma escola da cidade de São José dos Campos, com o intuito de verificar os vestígios deixados pela proposta, através de estudos baseados nos documentos da instituição, com relação à sua concepção filosófica.

Palavras-chave: Escolanovismo, currículos e programas, Lourenço Filho.

RESUMEN

El tema tiene como objetivo tratar el movimiento de la Escuela Nueva, que trajo nuevas propuestas de mejoras en el sistema educativo no sólo en Brasil sino en muchos países alrededor del mundo. Este movimiento muestra oposición a la educación tradicional y sus métodos de enseñanza, que tenía en su centro un maestro, poseedor de todo el conocimiento, la presentación de una educación que busca desarrollar la autonomía del niño y debe organizarse de acuerdo con el mismo interés. Los pioneros de este movimiento vio la necesidad de reformar la educación en el país, entre ellos Lawrence Hijo, a

⁴²¹ Graduando em Pedagogia. UNIP – Universidade Paulista. Instituto de Ciências Humanas – thaisanita@yahoo.com.br

⁴²² Professor Orientador. UNIP – Universidade Paulista. Instituto de Ciências Humanas – camila.medina@usp.br

⁴²³ Graduando em Pedagogia. UNIP – Universidade Paulista. Instituto de Ciências Humanas – daibrb@hotmail.com



través de la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos (RBEP), destacó la importancia de planes de estudio y programas de educación, proponiendo algunos parámetros que deben seguirse para guiar trabajo de los profesores. El artículo marcó el primer número de la revista, lanzada en 1944, publicado por el Instituto Nacional de Estudios Pedagógicos (INEP), mientras Lourenço Filho fue su director. Estos principios, presentado por Lourenço Filho, serán referentes a la investigación realizada en una escuela en la ciudad de São José dos Campos, a fin de verificar las huellas dejadas por la propuesta, a través de estudios basados en documentos de la institución con respecto a su filosofía .

Palabras clave: Nueva Escuela, planes de estudio y programas, Lourenço Filho.



BRINCANDO NO CAACCH: um olhar para os processos educativos

Silvana Faraco de Oliveira

silvaninhaf@hotmail.com

Aida Victoria Garcia Montrone

montrone@ufscar.br

Universidade Federal de São Carlos

Programa de Pós Graduação em Educação

Agência Financiadora: CAPES

Palavras- chaves: Práticas Sociais. Processos Educativos. Brincar.

INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência são apresentados resultados de uma inserção proposta como atividade da disciplina Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos 1 do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE UFSCar), que previa a inserção de nós, discentes em uma prática social com intuito de investigar processos educativos nela consolidados, possibilitando-nos compreender como as pessoas se educam ao longo da vida, seja em situações escolares ou não e de que maneira os procedimentos que empregamos para aprender fora da escola influenciam na apropriação dos ensinamentos escolares.

Compreendemos as práticas sociais como as relações que se estabelecem entre pessoas, pessoas e comunidade na qual se inserem, pessoas e grupos, grupos entre si, grupos e sociedade mais ampla, num contexto histórico de nação e, notadamente, em nossos dias, de relações entre nações (SILVA, et al, 2005). As práticas sociais geram interações entre os indivíduos e entre eles e o ambiente em que vivem. Elas se desenvolvem no interior de grupos com propósito de transmitir bens, valores, significados; elas nos conduzem à criação de nossas identidades e permitem que as pessoas se construam por meio da convivência umas com as outras:

“[...] eu me construo enquanto pessoa no convívio com outras pessoas; e, cada um ao fazê-lo, contribui para a construção de um nós em que todos estão implicados” (OLIVEIRA, et al, 2009).

Por meio das práticas sociais as pessoas expõem modos de ser, de agir e de pensar e também lutam para transformar realidades que consideram opressivas e injustas. Através dessas práticas as pessoas se educam.

Este trabalho compreende que a educação se estabelece como um processo que se dá em toda nossa vida e entende que a maneira como tal é estabelecido pode expressar duas realidades distintas: a opressão ou a libertação.



Ao olharmos para a formação histórica e social do sujeito que aprende, dentro do contexto da América Latina, observamos inúmeras marcas que foram impressas pela dominação que até hoje é imposta pela sociedade europeia. A conquista violenta e o domínio da Colônia aos povos latino-americanos resultaram em uma relação de opressão, de opressor-oprimido. A conscientização dessa realidade dura e opressora levou os oprimidos à reflexão crítica e à luta pela libertação.

Dussel e Freire se empenharam muito na busca por alternativas que pudessem superar a opressão vivenciada pela sociedade latino-americana. Em obra escrita por Dussel (2002), percebemos a preocupação com a Ética da Libertação do sujeito oprimido e a mudança de comportamento dos opressores, em busca de uma “vida boa”. Com isso, o autor nos leva a refletir sobre nós mesmos, sujeitos inseridos na realidade social, para que possamos desenvolver um olhar crítico dos acontecimentos sociais, políticos, educacionais em torno da opressão. Freire (1987) deixa clara sua preocupação pela conscientização do povo brasileiro e nos apresenta uma ideia de pedagogia do oprimido e sua reflexão sobre uma práxis libertadora.

Pode-se dizer, no entanto, que esses dois estudiosos caminharam juntos em suas perspectivas de mudança social, apresentando, cada um sua categoria, o seu viés. Dussel com sua percepção de alteridade e totalidade, e Freire em sua categorização de educação libertadora, conscientização e diálogo.

Enrique Dussel (2002) tem grande preocupação com a ética (princípio que segundo ele é inexistente aos excluídos) para uma filosofia da libertação; considera o sujeito, um ser digno e consciente. Para tanto, desenvolveu conceitos relacionados à alteridade, que se refere ao ouvir o outro, compreendê-lo e interpretá-lo diante da ética e por meio da aceitação, com o fim de libertá-lo da exclusão social. Além da alteridade, Dussel (2001) também utiliza a exterioridade, e este conceito se remete a uma ideia que ele utiliza de Marx sobre a divisão do trabalho social. Com isso, chega-se a uma ideia de opressão por meio do trabalho assalariado pelo proletariado, como um sistema opressor na totalidade, sendo este sua explicação quanto ao desenvolvimento da exterioridade, uma vez que o excluído não se encontra fora da sociedade, está integrado, porém, sendo incapaz de exercer sua cidadania, se tornando oprimido. Este autor também fala da alienação e a considera como sendo o resultado de uma práxis de dominação. A libertação vem então no sentido do extermínio dessa dominação, dessa alienação, entre os povos.

Paulo Freire propõe a transformação da sociedade opressora por meio da educação libertadora e progressista; ele vai contra o modelo de educação bancária, que considera o sujeito como um “recipiente” vazio aonde conhecimentos vão sendo estaticamente depositados. Na sua visão, o ato de educar se baseia em uma relação dialógica e de horizontalidade e nesse espaço “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.93).

Tanto a concepção de Dussel, quanto a de Freire em relação à libertação, dizem respeito a uma preocupação mútua, quanto à relação humana, ao fato



da importância de um ouvir o outro, se colocar no lugar do outro, ou seja, do oprimido, incluindo-o no meio social. Ao caminharem para a libertação, afirmam que o homem deixa de ser considerado como coisa, e se humaniza.

Fiori (1986) também se preocupa com a superação da opressão e chama a atenção para a emergência de uma consciência crítica dos seres humanos; destaca que é preciso desmontar um sistema de dominação em que o saber é institucionalizado, dominador e alienante. Para este autor, “educação e conscientização se implicam mutuamente”; Fiori entende que a conscientização define a luta pela libertação, pois representa o esforço do povo por retomar seu destino histórico e sua cultura em suas próprias mãos.

Acredito que essa conscientização ressaltada por Fiori se faz presente dentro das práticas sociais. Assim como os professores e professoras desta disciplina, entendo que muitas pessoas se inserem nas práticas sociais com o intuito de superar um contexto de opressão e de transformar uma realidade injusta. Também entendo que dentro dessas práticas ocorrem processos educativos e que estes caminham na busca pela humanização. Neste trabalho, me lancei ao desafio de me inserir em uma prática social constituída por crianças que estão em acompanhamento de câncer, na tentativa de compreender que processos educativos eram aí desvelados. Entendo que as crianças são muitas vezes vítimas da opressão.

Em nossa sociedade, a imagem do infante está quase sempre relacionada a um ser imaturo, dependente, que nada sabe e que precisa, portanto, ser “moldado” para se tornar um futuro cidadão. Discordo desta teoria e me aproprio das ideias de Cruz (2008) para caracterizar as crianças como pessoas completas, curiosas, competentes e muito criativas. Considero-as sujeitos ativos na construção de conhecimento, que interagem com o mundo, criando formas próprias de compreensão e de ação sobre a realidade; assim, acredito que a realização desse trabalho poderá servir de apoio para possível confirmação desta minha compreensão.

OBJETIVOS

Este estudo objetivou identificar e descrever processos educativos desvelados no brincar de nove crianças que frequentam um Centro de Apoio denominado CAACCH (Centro de Apoio ao Adolescente e à Criança com Humanismo), localizado na cidade de São João da Boa Vista, interior de São Paulo. O CAACCH, funciona como uma ONG (Organização Não Governamental) cujo principal objetivo é financiar o transporte de crianças e adolescentes portadores de câncer e hemopatias para o Centro Infantil Boldrini, hospital localizado na cidade de Campinas-SP. Essa organização conta com uma casa sede, que é destinada ao convívio das crianças assistidas. Atualmente 9 crianças frequentam o local (3 do sexo masculino e 6 do sexo feminino, em idades entre 4 a 11 anos), das 08 às 12hs, de segunda a sexta-feira. Aí são oferecidos almoço e café da manhã; a casa conta com o apoio de



psicóloga e de uma pedagoga que auxilia no desenvolvimento das tarefas escolares e com duas brinquedotecas que estimulam a ludicidade das crianças.

METODOLOGIA

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e descritiva foi realizada entre os meses de abril a junho de 2012, com o objetivo de atender a uma proposta da disciplina denominada Estudos em Práticas Sociais e Processos Educativos I (PPGE UFSCar), que previa a inserção dos discentes em uma prática social a fim de identificar e descrever processos educativos dela decorrentes. A pesquisadora, com formação básica em Enfermagem, escolheu o CAACCH por se identificar com a área de oncologia pediátrica.

A autorização para inserção nesse Centro ocorreu mediante uma reunião com os membros da diretoria do mesmo. No dia 13 de abril de 2012 iniciaram-se as inserções. Ao todo foram realizadas 6 inserções no Centro de Apoio, que consistiram na convivência e participação da pesquisadora no brincar das crianças assistidas. As observações feitas ao longo das brincadeiras foram registradas em diários de campo e analisadas à luz dos referenciais teóricos estudados na disciplina. A divulgação dos resultados deu-se mediante assinatura de um termo de consentimento pelos pais ou responsáveis que aprovaram a participação das crianças na pesquisa.

RESULTADOS

Os estudos realizados por pesquisadores da Linha de Pesquisa Práticas Sociais e Processos Educativos vêm mostrando que todas as práticas humanas são educativas. Sendo o brincar uma prática humana, arrisco-me a dizer que também seja uma prática educativa.

Sommerhalder e Alves (2011) também consideram que processos educativos são consolidados no brincar e defendem que o valor educativo do brincar está relacionado à sua condição de mobilização de fantasias, fazendo delas o alimento para a elaboração de um saber ao nível da razão, no plano individual e coletivo, transformando-a pela via da simbolização em um produto socialmente valorizado.

Oliveira (2004) considera o brincar como um meio de fazer conhecimento, pois “veicula potencialidades, materializa e simboliza conflitos, realiza desejos e possibilita experimentar o desconhecido de si em si”.

Sarmento (2002) considera a brincadeira educativa ao dizer que os princípios geradores de educação e cultura da infância são a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. Para esse autor, as crianças produzem e assimilam conhecimento quando brincando com outras crianças. Durante as inserções, percebeu-se que as crianças ao brincar compartilhavam umas com as outras conhecimentos, valores, posições e atitudes que possibilitavam a aprendizagem do viver em coletividade. As que frequentam a casa sede há mais tempo, ensinavam as regras de convivência que haviam



aprendido às mais novas. Por exemplo, as anfitriãs aprenderam que todos os brinquedos eram de todos, assim, ensinavam às recém-chegadas a serem solidárias, compartilhando os brinquedos umas com as outras. Também ensinavam que era preciso tomar cuidado para não estragá-los, já que um dia passariam a ser de outras crianças.

Aprendizados em relação às atitudes, como evitar mentir, respeitar os animais e respeitar a preferência dos outros, também estiveram presentes: Um dia, uma das crianças foi dizer à pedagoga que tinha apanhado das outras; na verdade aquilo não tinha acontecido, então uma delas disse: “Ei, você não pode contar mentira! Contar mentira é feio e o papai do céu não gosta que a gente faz feiura”!

Também durante uma brincadeira no ambiente externo, uma das crianças avistou uma borboleta e quando ia pisoteá-la foi surpreendida por duas colegas que disseram: “Não mate a borboleta não, a gente não pode fazer mal pros animais”! E diante disso, a criança que de certa forma havia sido repreendida tinha a oportunidade de refletir sobre o que estava prestes a fazer.

Uma passagem que chamou atenção foi quando um dia, um dos meninos pegou uma boneca para brincar e uma das meninas disse: “Nossa, você brinca de boneca? Você é menino”! E então a resposta do menino foi: “Eu brinco sim, porque não é só menina que pode brincar de boneca, menino também pode, você é mãe e eu sou o pai e o pai tem que ajudar cuidar do filho também, sabia?” Entendeu-se que nesse momento, o garoto estava explicitando sua leitura de mundo em relação à família; para ele o pai parece assumir um papel importante no cuidado com os filhos. Além disso, acredita-se que ele quis ensinar para a colega que não há uma regra que determina que só menina pode brincar de boneca.

O exercício do diálogo, das negociações e da coletividade também apareceram durante as brincadeiras. A solidariedade aparecia quando alguém cansava de uma brincadeira e não queria mais brincar; neste momento, todas as outras paravam para renegociar, para pensar em outra brincadeira que agradasse a todos. Em alguns momentos, algumas crianças propunham brincadeiras novas, ensinavam às outras que ainda não conheciam e, portanto, não sabiam como brincar.

O cuidado com os mais novos também era compartilhado entre as crianças mais velhas, que procuravam protegê-los nas brincadeiras de correr, como queimada e pega-pega.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciaram a importância que o brincar imprime na vida das crianças assistidas pelo CAACCH. Através do brincar elas se revelaram produtoras de cultura e de conhecimentos; também demonstraram a resistência e a luta contra a relação opressora que se estabelece entre elas e os adultos. Brincando, expuseram de forma espontânea seu jeito de ser, de pensar, de agir bem como suas percepções em relações às experiências



vividas. A prática do brincar permitiu que fossem autoras de suas próprias falas; durante as brincadeiras, elas agiam por vontade própria; em alguns momentos se colocaram no lugar dos adultos e ao fazer essa inversão de papéis demonstram resistência a uma relação que se mostra opressora. De acordo com Sommerhalder, (2004), ao brincar de ser adulta, a criança tem a possibilidade de mudar a posição que vive na realidade, revertendo assim a dependência em relação ao mundo adulto.

Ao longo da pesquisa, as crianças aprenderam por meio do brincar e também trouxeram ensinamentos à pesquisadora, que teve a oportunidade de conhecer novas brincadeiras, letras de música, passos de dança. O brincar com as crianças também devolveu à pesquisadora, saberes e valores que estão presentes na infância e que muitas vezes se ocultam na vida adulta: a amorosidade, a curiosidade, a transparência, a fantasia, a diversão, o sonho e a esperança.

Freire (1992) ressalta a importância de recuperarmos a esperança em nossas vidas; para esse autor, a esperança é capaz de vencer o medo, ela leva o ser humano à luta para transformação da realidade dura e opressora: sem esperança, a utopia não se torna um sonho possível!



**A APROPRIAÇÃO DE CONCEITOS RELACIONADOS À BIOLOGIA
CELULAR: atividades de ensino por investigação e o uso de materiais
alternativos**

Júlia Katzaroff Ballerini^{1; 2}
Ana Silvia Carvalho Ribeiro Gomes¹
Maria Terezinha Siqueira Bombonato¹
Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani¹

RESUMO

O ensino de Biologia atualmente se baseia na memorização de nomes e funções, o que faz com que os alunos percam o interesse natural por esta disciplina. Além disso, é necessário que haja, por parte dos alunos um esforço para compreender os conceitos muitas vezes abstratos, o que pode trazer dificuldades em aprender de forma correta determinados conceitos, principalmente relacionados à Biologia Celular, Histologia e Anatomia Humana formando, muitas vezes, concepções alternativas ou conhecimentos fragmentados, levados até a graduação.

Visando mudar este quadro buscamos aplicar uma atividade em uma turma do primeiro ano de graduação em Ciências Biológicas, de uma Universidade pública, levantando as concepções prévias, trazidas do Ensino Médio, e utilizando, de forma investigativa, um material alternativo, desenvolvido em borracha E. V. A., material de baixo custo e fácil acesso.

Estes dados foram analisados através da análise de conteúdo, buscando observar quais as concepções trazidas por estes alunos e quais os efeitos deste material, utilizado de forma investigativa sobre os alunos.

Palavras-chave: Biologia Celular. Ensino por Investigação. Materiais alternativos

ABSTRACT

Biology teaching currently relies on memorizing names and functions, making students lose natural interest in the subject. Furthermore, there must be an effort by the students to understand abstract concepts, which may bring difficulties in learning certain concepts in the correct way, mainly related to Cell Biology, Histology and Anatomy often forming misconceptions or fragmented knowledge, taken throughout graduation. Aiming to change this situation we seek to apply an activity in a class of first-year students in Biological Sciences, in a public university, studying preconceptions brought from high school, and using an alternative material in an investigative way, developed in E. V. A. rubber, for its low cost and easy accessibility. These data were analyzed using content analysis, trying to observe what concepts were brought by these



students and what are the effects of the material used in a investigative way on the students.

Keywords: Cell Biology. Education for Research. Alternative materials.



ESCREVER NA ESCOLA... POR QUÊ? a aproximação de práticas de escrita significativas

Célia Regina Fialho Bortolozzo⁴²⁴
Heloísa A. Matos Lins⁴²⁵

Trabalho apresentado ao IV Congresso Brasileiro de Educação - “Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: Desafios curriculares” - Eixo temático: Educação, Desenvolvimento e Aprendizagem – Categoria: Comunicação oral.

RESUMO

O presente texto tem o objetivo de relatar a pesquisa vinculada ao grupo ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita, da FE/Unicamp. Essa pesquisa-ação visa propor práticas de alfabetização e letramento junto a uma professora das séries iniciais do Ensino Fundamental a partir de objetos de aprendizagem também relativos às novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), em que o foco de análise está direcionado aos processos de apropriação da língua escrita pelas crianças dessa professora. Para isso, ancorou-se numa abordagem qualitativa e utilizou-se, nesse contexto, da pesquisa-ação como método, onde juntamente com o corpo docente da escola em que a professora referência atua, iniciou-se um processo de pesquisa e reflexão sobre a concepção de escrita na perspectiva sócio-histórica, valorizando o contexto cultural tecnológico de produção e, concomitantemente o acompanhamento do trabalho pedagógico da professora referência. Desse movimento de intervenção, ação e interação resultou-se a criação das principais fontes de dados para a pesquisa: o blog de formação de professores “Ruth Garrido em ação” e do blog dos alunos “Escola Ruth Garrido”. Foi organizado uma coletânea de práticas pedagógicas, extraídas do dia-a-dia de sala de aula da professora referência visando o ensino da língua escrita de modo significativo. Nota-se que a professora referência, bem como outras do grupo se aproximaram muito mais das novas tecnologias e de uma prática pedagógica intencional e significativa, capaz de mediar a aprendizagem da escrita coerente com o contexto sociocultural do século XXI, partindo sempre do uso e alcançando reflexão sobre os sistema e os padrões de escrita em função do uso.

Palavras-chave: Escrita. Novas tecnologias. Práticas significativas.

⁴²⁴ Coordenadora Pedagógica da Escola Municipal Ensino Fundamental “Profª Ruth Garrido Roque”, de Santa Bárbara d’Oeste. Mestranda do programa de pós- graduação em educação e membro do grupo de pesquisa “ALLE” - FE/Unicamp. E-mail: celiabortolozzo@gmail.com

⁴²⁵ Professora Doutora do Departamento de Psicologia Educacional da FE/UNICAMP. Membro do Grupo de Pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita – FE/ UNICAMP, onde também coordena o Grupo de Estudos Surdos, o GESTEC. E-mail: hmlins@unicamp.br.



ABSTRACT

This paper aims to report the research group linked to ALLE - Literacy, Reading and Writing, the FE / Unicamp. This action research aims to propose literacy practices and literacy along with a teacher of the lower grades of elementary school from learning objects also related to new information and communication technologies (ICTs), in which the focus of analysis is directed to processes appropriation of the language written by the children of this teacher. To this end, anchored on a qualitative approach was used in this context of action research as a method, where together with the faculty of the school in which the teacher reference works, began a process of research and reflection on the conception of writing in socio-historical perspective, valuing the cultural and technological production, concurrently monitoring the teacher's pedagogical work reference. Intervention of this movement, action and interaction resulted to the creation of the main sources of data for research: the blog of teacher training "Ruth Garrido in action 'and students' blog' School Ruth Garrido." It organized a collection of pedagogical practices, drawn from the day-to-day classroom teacher's reference aimed at teaching written language significantly. Note that the reference teacher and other group approached much more new technologies and pedagogical practice intentional and significant, able to mediate the learning of writing consistent with the sociocultural context of the twenty-first century, starting and always use reaching reflection on the system and standards of writing depending on the use.

Keywords: Writing. New technologies. Meaningful practice.



OS PRIMÓRDIOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA EM BOTUCATU

Nathalia de Assis Silva
nathalia.assis.silva92@hotmail.com

Macioniro Celeste Filho
marcio.celeste@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Bauru - Faculdade
de Ciências – Pedagogia - PIBIC/CNPQ

PALAVRAS-CHAVE: Grupo Escolar. Botucatu. História da Educação.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A construção da escola primária no período republicano foi um instrumento político estratégico para difundir os interesses desse novo regime – a República, portanto espalhou o ideal de mudança, provocando o entusiasmo pela educação que não demorou em contagiar toda a sociedade. A nova proposta de educação anunciava uma esperança através da superação do modelo anterior, adotado durante todo o Império, dessa forma os investimentos foram grandiosos, para garantir uma estrutura sólida e imponente das escolas, consideradas templos do saber, uma organização e uma política pedagógica que atendessem as necessidades da população, isso quer dizer, erradicar as altas taxas de analfabetismo, e ainda consolidar a propaganda reformadora dos republicanos, de formar cidadãos da pátria. Dentre os estados brasileiros, São Paulo destacava-se em relação à implantação das escolas primárias, uma vez que haviam muitas consideradas como modelo para todo o país.

O processo de construção de construção do grupo escolar como uma nova organização administrativo-pedagógica do ensino primário concretizou-se em poucos anos. Uma escola urbana, moderna e de melhor qualidade. A reunião de escolas trazia todos os princípios fundamentais que propiciaram as mudanças no ensino primário: a racionalização e a padronização do ensino, a divisão do trabalho docente, a classificação dos alunos, o estabelecimento de exames, a necessidade de prédios próprios com a conseqüente constituição da escola como lugar, o estabelecimento de programas amplos e enciclopédicos, a profissionalização do magistério, novos procedimentos de ensino, uma nova cultura escolar. (SOUZA, 1998, p. 49-50)

O município situado na região sudoeste no interior paulista, Botucatu, conhecido por ser a cidade dos “bons ares”, também possui um reconhecimento no campo educacional, isso se dá pelo fato de ter consolidado o sistema escolar ainda no início da proposta republicana, até mesmo quando na capital paulista havia poucas escolas do tipo, seu primeiro grupo escolar em



1895, “Dr. Cardoso de Almeida”, foi construído proporcionando notoriedade à cidade devido a sua arquitetura exuberante que correspondia às necessidades pedagógicas exigidas na época.

Botucatu, já no final do século XIX, assim como muitos municípios do interior paulista, se inscreve num quadro de rápido crescimento urbano e de diversificação de atividades comerciais, como resultado da intensificação da produção cafeeira: a cidade, nesse contexto, passa por uma série de mudanças, das quais, entre outras, pode-se destacar alguns projetos de melhoramentos urbanos como a remodelação da região central. (GODOI, 2009, p. 68)

O objetivo central desta pesquisa foi entender por meio de relatórios redigidos pela Delegacia Regional de Ensino da cidade de Botucatu, o processo que consolidou o sistema educacional da mesma, após a criação de tal órgão público, em 1932. A pesquisa abrangeu as décadas de 1930 e 1940, período esse que o Brasil vivenciava a Era Vargas, um tempo de intensas transformações que pregava a nacionalização, com uma visão centralizadora e pautada no caráter de modernização do país, assim atingindo diretamente o setor educacional. As Delegacias de Ensino foram criadas após a instauração do Ministério da Educação e Saúde Pública e em sequência da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública de São Paulo, as delegacias ficariam responsáveis por realizar relatórios que deveriam conter dados e informações de modo detalhado sobre as escolas paulistas, sendo, portanto importantes documentos de caráter educacional como também político, pois repercutia como um instrumento burocrático a serviço da implantação de um projeto homogêneo e racionalizado. Até então, os relatórios são essenciais para estudos históricos, pois através desses manuscritos pode-se compreender as mudanças ocorridas para que houvesse a consolidação do sistema educacional paulista.

METODOLOGIA

A metodologia deste projeto foi formada por uma pesquisa de caráter bibliográfico e de uma pesquisa documental com fontes primárias. Foi realizado um levantamento bibliográfico de textos imprescindíveis à compreensão do tema. A respeito da análise documental, apoiou-se nos dados contidos nos seis relatórios elaborados pela Delegacia Regional de Ensino de Botucatu entre 1933 e 1941, com isso foram utilizados dois tipos de abordagens: análise das informações visuais e análise das informações textuais. Por fim, foi redigido um texto final, para estabelecer um diálogo com as obras bibliográficas sobre o tema e a registro documental até então inédito como fonte de pesquisa.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS



Foi possível constatar que o fato dos relatórios serem mais específicos esclarecem com maior nitidez a situação das escolas, essa riqueza de detalhes quando examinada nas obras estudadas é reduzida, pois a descrição fica mais generalizada, uma vez essa produção pode ser totalmente justificada, devido a impossibilidade dos autores de relatarem minuciosamente sobre todos os grupos escolares a partir dos seus respectivos documentos, portanto os autores apenas mencionam partes dos relatórios de grupos escolares que consideram mais interessantes. A pesquisa documental por sua vez, analisou por meio de temas recorrentes nos relatórios a fim de caracterizar principalmente as escolas primárias, que faziam parte do distrito botucatuense. Nos relatórios estudados, respectivamente dos anos de 1933, 1935, 1938, 1939 e 1940 contêm de modo generalizado, registros quantitativos sobre as despesas dos grupos escolares, números de alunos, divididos por gênero feminino e masculino, as unidades escolares, o número de matrículas e reprovações e valores de rendimento de doações, tais dados encontram descritos por meio de gráficos e tabelas.

Outros aspectos tratados nos relatórios de caráter mais qualitativo estão relacionados à orientação do ensino pretendido, sobre a estrutura do prédio das escolas e suas mobílias, os profissionais educacionais, como os inspetores, diretores e professores, a aplicação dos exames, as reuniões dos docentes e inspetores, as promoções e licenças, os horários escolares, as festividades escolares.

Sem querermos impor aos senhores os nossos processos de ensino, procuramos nas palestras pedagógicas mostrar o nosso modo de agir no ensino das diversas disciplinas, que represente o fruto de uma longa experiência. Assim é com prazer, notamos que nossa orientação foi observada, tendo os senhores professores obtidos reais vantagens. Procuramos dar a metodologia do ensino em geral, modernizando os processos de acordo com a pedagogia contemporânea tendo sido ensinada com êxito em diversos grupos a globalização do ensino. (Relatório de 1933, p. 18)

Além disso, os relatórios possuem uma grande quantidade de fotos e mapas para elucidar os escritos relatados.



Acima foto do Grupo Escolar Dr. Cardoso de Almeida

Em contramão há descrições minuciosas sobre as dificuldades encontradas para implantar com êxito a proposta republicana de educação. A partir dos relatórios da antiga Delegacia Regional de Ensino de Botucatu, foram privilegiados temas dos quais tais documentos abordam com grande frequência. Eles abordam informações sobre a estrutura dos prédios dos grupos escolares; os dados estatísticos sobre as escolas, representados por gráficos e tabelas; as propostas de conteúdos de ensino; as dificuldades encontradas para garantir o pleno funcionamento do sistema educacional; e, por fim, a descrição de fotografias e mapas.

Não foram este ano pequenos os embaraços que se opuseram ao nosso empenho, tais como deficiência de verba, atraso de adiantamentos, muitos afastamentos de professores por licença com a conseqüente entrega da regência das unidades a substitutas interinas, além de outras mais. (Relatório de 1938, p.101-102)

A pesquisa de iniciação científica comprometeu-se em esmiuçar o que ainda não foi analisado e refletir sobre os dados observados, concluindo assim, que as obras estudadas foram alicerces para o entendimento, mas os relatórios sem sombra de dúvida guiaram o estudo na sua parcela mais específica. Além disso, a temática do estudo, sobre um recorte da história da educação, promoveu sobremaneira a relação entre a formação acadêmica relacionada ao fator social que envolve os sistemas escolares no estado de São Paulo, pois assume o papel de recuperar a memória de um passado que de maneira sutil ainda está presente no sistema escolar atual.



O USO DE MAPAS CONCEITUAIS EM UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA SOBRE O CORPO HUMANO: contribuições ao processo de ensino e aprendizagem

Maria Aparecida da Silva Andrade⁴²⁶
Gabriel Ribeiro²
Marcos C. Teixeira³

RESUMO

A avaliação da aprendizagem é tarefa necessária à prática pedagógica e deve acompanhar continuamente o processo de ensino e aprendizagem. Os instrumentos avaliativos são numerosos, e as possibilidades de utilização que oferecem variam conforme seus propósitos e suas características. A utilização de mapas conceituais pode ser uma alternativa quando pensamos em uma avaliação compromissada com a aprendizagem e o desenvolvimento do educando. Este trabalho teve como objetivo investigar o emprego dos mapas conceituais como instrumento de avaliação do processo de ensino e aprendizagem, em uma sequência didática sobre o corpo humano. Os dados que sustentam este estudo foram coletados no contexto da disciplina Biologia, Saúde e Meio Ambiente, ministrada durante os meses de agosto de 2012 a fevereiro de 2013, para treze estudantes que cursam o segundo ano do ensino Médio Técnico em Agropecuária, no Centro Educacional Alberto Torres (CEAT), Cruz das Almas, Bahia. Os critérios utilizados para a análise dos mapas foram reconciliação integradora e diferenciação progressiva, critérios fundamentais da Teoria da Aprendizagem Significativa desenvolvida por David Ausubel. A observação dos processos de diferenciação progressiva e reconciliação integradora, nos mapas construídos pelos estudantes, demonstra que ocorreu aprendizagem significativa decorrente do desenvolvimento da sequência didática proposta. Faz-se necessário a implementação, no cotidiano escolar, de métodos de avaliação que possibilitem o envolvimento do estudante na construção do seu próprio conhecimento tornando o processo de ensino e aprendizagem mais prazeroso, dinâmico e significativo.

Palavras-chave: mapas conceituais, avaliação, ensino e aprendizagem, corpo humano.

ABSTRACT

⁴²⁶ Bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET) Conexões de Saberes Socioambientais da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. cidaandrade88@hotmail.com.

² Professor Assistente II da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

³ Professor Adjunto I da Universidade Federal do Espírito Santo.



The learning assessment is necessary to the pedagogical practice and should continuously monitor the teaching and learning process. There are several evaluation instruments, and the usage possibilities vary according to their purposes and characteristics. The use of concept maps can be an alternative when thinking of an evaluation committed to the student's learning and development. This study aimed to investigate the use of concept maps as a tool for assessment of teaching and learning in a teaching sequence focused on the human body. The data which support this study were collected in the context of the Biology, Health and Environment subjects, conducted during the months of August 2012 to February 2013, to thirteen students who attend the second year of Technical Training Secondary School on Agriculture and Livestock Alberto Torres (CEAT), Cruz das Almas, Bahia. The criteria used when analyzing the maps were integrative reconciliation and progressive differentiation, founding criteria of the Meaningful Learning Theory developed by David Ausubel. The observation of the processes of progressive differentiation and integrative reconciliation, the maps made by students, demonstrate that significant learning occurred due to the development of the proposed didactic sequence. It is necessary to implement, at school, evaluation methods that allow the student involvement in the building of their own knowledge making the process of teaching and learning more enjoyable, dynamic and meaningful.

Keywords: concept mapping, assessment, teaching and learning, human body.



INVESTIGAÇÃO MATEMÁTICA: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADES INVESTIGATIVAS A PARTIR DE QUESTÕES DO SARESP

Maria Ângela Dias dos Santos Minatel⁴²⁷
Giovana Pereira Sander⁴²⁸
Renata Cristina Geromel Meneghetti⁴²⁹

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo propor atividades de investigação matemática partindo de questões do SARESP previamente classificadas em exercícios, resoluções de problemas e problemas de caráter investigativo. A metodologia utilizada na pesquisa foi uma seleção de 3 itens da prova do SARESP (2007), da 4ª série, baseada na natureza de suas questões: exercício, problema ou atividade de caráter investigativo para reelaborá-las de forma que se tornassem atividades investigativas. Na elaboração das atividades investigativas, a maior dificuldade encontrada foi a insegurança em cumprir com a nossa proposta, pois receávamos estar criando uma situação problema e não uma investigação matemática. Isso nos pareceu indicar uma dificuldade prática em distinguir entre esses dois tipos de abordagens. Por outro lado, por nos apoiarmos em questões já existentes, sentimos que o material nos deu base para a criação das atividades.

Palavras-chave: Investigação matemática.

ABSTRACT

This research aimed to propose research activities starting with math questions SARESP previously classified in exercises, problem solving and investigative character problems. The methodology used in the study was a selection of 3 items of proof of SARESP (2007), 4th grade, based on the nature of your questions: exercise, problem or activity investigative character for reworks them so that they become investigative activities. The preparation of investigative activities, the greatest difficulty was the insecurity in achieving our proposal

⁴²⁷ Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp – Campus de Bauru. Mestranda do Programa Educação para a Ciência. Maria.maangela@gmail.com

⁴²⁸ Univesidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – Unesp – Campus de Bauru. Mestranda do Programa Educação para a Ciência. giovanapsander@gmail.com

⁴²⁹ Universidade de São Paulo – Campus de São Carlos. Professora do Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação. rcgm@icmc.usp.br



because we feared to be creating a problem situation and not a mathematical investigation. This seemed to indicate a practical difficulty in distinguishing between these two types of approaches. On the other hand, we rely on existing issues, we felt it gave us the material basis for the creation of activities.



AÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS RELACIONADAS AO ENSINO DE CIÊNCIAS

Géssica Batista Guimarães

gessicabguimaraes@hotmail.com

Lídia Morais dos Santos

lidia_ms25@hotmail.com

Nilton Luiz Souto

niltonlsouto@hotmail.com

Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG)

Palavras-chave: Metodologia, ensino, Ciências.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Vários grupos de pesquisa, nas últimas décadas, têm apontado a necessidade de atualização dos professores para um novo olhar sobre suas práticas pedagógicas em sala de aula. A metodologia com conteúdos tradicionalmente apresentados, muitas vezes não desperta o interesse pelo conhecimento nos alunos, exigindo mais criatividade da parte dos professores. “É possível compreender que a manifestação da criatividade na organização do trabalho pedagógico se expressa como as formas de organização deste, que representam algum tipo de novidade e que resultam valiosas de alguma forma para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos” Mitjans Martínez (2006, p.70). Entende-se a importância em inovar para atender as exigências da sociedade pós-moderna, mas sabemos que o fator criatividade pode se tornar um obstáculo para um professor mais antigo na profissão, pois este se vê preso, muitas vezes, a um mesmo modelo de aula por tantos anos, que qualquer mudança, mesmo sendo bem vinda, poderia lhe fazer sentir inseguro frente à inovação da prática pedagógica, gerando certa resistência de atualização. Embasado nessa visão, nasce à proposta de se realizar diferentes ações dentro e fora da sala de aula que possam tornar o processo de ensino e aprendizagem mais atrativo, com uma didática que facilite o aprendizado. Coloca-se então o papel do professor como um mediador deste processo, de forma consciente, de forma aberta, de maneira que torne possível a construção do conhecimento comprometido com a realidade em que se está inserido.

Hu e Adey (2002) desenvolveram um estudo a partir do qual postularam algumas hipóteses acerca da estrutura da criatividade científica, sinalizando que esta difere de outros tipos de criatividade, pois envolve experimentos científicos criativos, proposição e solução criativa de problemas científicos e atividades criativas em Ciências. Este tipo de criatividade é uma combinação entre estruturas mentais (conhecimento) e estruturas de desenvolvimento (experiências). Os autores propuseram algumas atividades que privilegiam o pensamento divergente na elaboração de respostas para proposições relativas



ao campo das Ciências. As respostas dos estudantes a essas atividades podem ser analisadas em função da fluência, da flexibilidade e originalidade das ideias apresentadas. Micotti (1997) diz que: “As novas propostas didáticas atribuem novo papel ao professor e aos alunos. Deixam de lado as antigas atribuições do professor como “detentor do saber, a quem cabia transmitir informações prontas; realçam o planejamento, a orientação, a coordenação das atividades dos aprendizes.” O contato direto destes com o objeto de estudo assume importância fundamental. É mediante a atividade com o que está sendo estudado que o aluno elabora as próprias ideias, a sua interpretação do assunto e seus conhecimentos sobre o mesmo.”

Com base na teoria de Piaget (1995) na atividade prática, a experiência física deve necessariamente ocorrer para que o estudante tenha possibilidade de abstrair informações do objeto ou fenômeno estudado, sejam elas confirmações de informações anteriores ou novas informações que a experiência propicia. Contribuindo com tal posicionamento, Krasilchik (2004) refere-se às aulas práticas como aquelas que permitem aos alunos ter contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos, em geral envolvendo a experimentação, essas conseguem na maioria das vezes, permitir aprendizagens que o conteúdo teórico isolado não permite, pois oferece aos alunos experimentação, e os instigam a compreensão, interpretação e reflexão. Ainda, segundo Krasilchik (2004), a chance de a aula prática incentivar a criatividade do aluno muitas vezes é perdida quando a aula é organizada de modo que o aluno siga instruções detalhadas para encontrar as respostas certas, e não para resolver problemas, reduzindo o trabalho de laboratório a uma simples atividade manual.

A partir de observações feitas no cotidiano escolar, da experiência com projetos desenvolvidos e demais atividades trabalhadas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL – MG), torna-se possível a construção de uma análise metodológica acerca do ensino de Ciências nas escolas parceiras do programa. A interação dos alunos da licenciatura de Ciências Biológicas que participam do PIBID com professores de Ciências das escolas parceiras, busca oferecer aos professores auxílio no desenvolvimento de aulas práticas, além de proporcionar aos próprios pibidianos vivências construtivas para sua formação profissional.

Tomando as considerações teóricas apresentadas no trabalho, nosso olhar recai sobre a escola parceira, procurando refletir a cerca das ações didático-pedagógicas desenvolvidas no ensino de Ciências da instituição, e analisar a importância dessas ações.

METODOLOGIA



Como já explicitado na introdução deste trabalho, as vivências como bolsistas do PIBID foram fatores preponderantes e se relacionam diretamente à escolha do tema desse trabalho.

Optamos pela pesquisa bibliográfica, a qual possibilitou ampliar as possibilidades de refletir os fatos ocorridos durante o desenvolvimento das ações.

A Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira que trabalha em parceria com o PIBID conta com 36 salas de aula onde funcionam no período da manhã turmas do 8º e do 9º ano e no período da tarde as turmas do 6º e do 7º ano. A escola procura colocar 32 alunos em cada turma regular, buscando um melhor aproveitamento das aulas, com módulos de 50 min/aula. A idade dos alunos que estudam na escola varia entre 11 e 15 anos, em sua grande maioria com perfil socioeconômico de classe média baixa. Essa escola é tida como referência no ensino fundamental na cidade de Alfenas – MG.

Nos meses de setembro, outubro e novembro de 2012 foram desenvolvidas atividades pedagógicas que levaram as crianças e adolescentes a conhecerem de maneira diferenciada questões ligadas ao meio ambiente, formas de alimentação saudável, doenças causadas por vírus e bactérias, textos científicos e suas características de linguagem.

Através de atividades pedagógicas compatíveis à idade e ao ano em que os alunos estudam, os mesmos foram estimulados a trabalhar em grupos e duplas expondo oralmente seus conhecimentos prévios sobre cada assunto abordado.

As ações didático-pedagógicas desenvolvidas caracterizaram-se através de exposição oral dialogada, valorização dos conhecimentos dos alunos, palestras, trabalhos em grupo, uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TV, vídeo, aparelhos de som), distribuição de informativos, incentivo à leitura, realização de feira de ciências e uso de material pedagógico diferenciado, como jogos temáticos e modelos moleculares tridimensionais.

Dentre as socializações realizadas com os alunos dos 6º, 7º, 8º, e 9º ano, ressaltamos a feira de ciências realizada na escola parceira. A feira era composta por oficinas de genética, evolução, sexualidade e bioética, as quais buscaram fornecer uma situação autêntica de vivência e experiência, estimulando o pensamento crítico dos alunos. Cada turma de alunos visitou pelo menos uma vez cada oficina da feira.

Na oficina de genética, os alunos entravam em uma macro-célula e aprendiam sobre cada organela de forma diferenciada, podendo tocar e analisar cada pedacinho dela. Depois passavam para um laboratório onde extraíam o DNA do morango e aprendiam noções básicas de genética. Tendo contato direto com o objeto de estudo.

Na oficina de evolução os alunos observaram alguns fósseis de animais, e fizeram uma dinâmica sobre seleção natural, na qual foram utilizadas sementes de árvores frutíferas e vários tipos de pegadores que simularam o bico das aves, exemplificando assim as adaptações que a seleção natural proporciona à evolução.



Na oficina de sexualidade foram apresentados aos alunos modelos tridimensionais dos gametas femininos e masculinos, do endométrio, do epidídimo e expostos conceitos sobre fecundação e formação de gametas. Além de uma abordagem expositiva sobre os métodos contraceptivos.

Na oficina de bioética os alunos eram instigados a participar de um debate sobre vegetarianismo, no qual foram divididos em dois grupos, um a favor e outro contra tal comportamento. Depois trocavam de posicionamento frente à questão. O objetivo era romper pré-conceitos estabelecidos de cada lado e estimular o pensamento crítico dos alunos.

Durante o desenvolvimento das atividades os alunos tiveram a oportunidade de expor o que já sabem sobre o tema através de questionamentos orais, de escrita e de desenhos. O monitoramento e a avaliação foram realizados baseados na participação, atitudes, interesses e aprendizado individual e coletivo, além de questionamentos, escrita, desenhos individuais e em grupos.

Vale ressaltar que durante o desenvolvimento das ações foi utilizado o diário de campo e a fotografia para registrar o que ocorreu durante ou após cada intervenção. Assim, buscou-se preencher o diário de campo com o máximo de informações e reflexões, de modo a tornar-se um instrumento valioso na etapa de análise dos dados.

Apresentamos a seguir, as considerações finais que as reflexões das ações didático-pedagógicas desenvolvidas com os alunos nos permitem.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

É perceptível o interesse dos alunos quando além do quadro e giz lhe são apresentados outros instrumentos de aprendizagem. As socializações realizadas em sala de aula com os alunos do 6º, 7º, 8º, e 9º ano das escolas parceiras nos possibilitou evidenciar que a saída de campo, as feiras de ciências, as visitas a áreas de preservação ambiental, as visitas a faculdades e ao laboratório, o uso de material didático diversificado nas salas de aula entre outros, são práticas interessantes que motivam os estudantes a aprendizagem. Contudo, para uma possível melhoria no aproveitamento do conteúdo das aulas de Ciências, é necessário que haja condições para que atividades práticas sejam desenvolvidas nas escolas. Pois atualmente nas escolas públicas principalmente, há uma carência evidente de recursos estruturais no ambiente escolar, além de professores pouco capacitados para desenvolverem tais atividades. Conseqüentemente ocorre uma não valorização das mesmas.

Como integrantes do PIBID percebemos a importância da interação da escola com a universidade, pois tal interação contribui para a inserção de novas metodologias de ensino e incentiva à realização de atividades práticas. Uma vez que nós acadêmicos de certa forma facilitamos sua implementação, pois além de produzirmos/desenvolvermos essas atividades, atuamos como pessoal de apoio no desenvolvimento das aulas.

Concluindo, atividades práticas bem elaboradas, com discussões teóricas apropriadas, requerem dedicação, pesquisa prévia e tempo para planejamento.



Assim podem se tornar promotoras da aprendizagem, e não simplesmente uma “aula diferente”.



O CONSELHO ESCOLAR COMO INSTRUMENTO DE ARTICULAÇÃO E MEDIAÇÃO DO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM EM ESCOLAS PÚBLICAS TENDO COMO INTERFACE A GESTÃO DEMOCRÁTICA.

Rosana Socorro Cavalcante de Souza Dutra

RESUMO

O texto aborda o Conselho Escolar como instrumento de articulação e mediação do processo ensino aprendizagem em escolas públicas tendo como interface a gestão democrática. Este órgão colegiado é constituído pela comunidade escolar que é composta por pais, alunos, professores/técnicos, funcionários e pela comunidade local que é formada por representações sociais organizadas do entorno da escola. Ele tem como atribuição tratar das questões administrativas, pedagógicas e financeiras no âmbito da unidade educativa. Com a instituição desse colegiado, cria-se um espaço privilegiado de discussão, negociação e encaminhamento das demandas educacionais favorecendo o processo de ensino e de aprendizagem, além de promover a cultura da gestão democrática. O estudo proposto tem como objetivo analisar a atuação do Conselho Escolar-C.E enquanto instrumento de articulação e mediação do processo ensino aprendizagem e a relevância desse colegiado na consolidação da gestão democrática em escolas públicas. A pesquisa é qualitativa, nela foram empregadas fontes bibliográficas impressas e digitais tais como: a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, os Planos Nacionais de Educação – PNE 2001-2010 e 2011-2020, além de livros, revistas, artigos, dissertações e teses que tratam da temática em questão. Foram utilizados também documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação - SEMED e das escolas pesquisadas, que contêm as bases legais para constituição e fortalecimentos dos Conselhos Escolares na rede pública de ensino. A pesquisa de campo contou com a participação de vinte sujeitos e foram usados como instrumentos de coleta de dados questionário e entrevista semiestruturada. O estudo constatou que o Conselho Escolar constitui uma trajetória que precisa ser melhor conhecida por todos aqueles que compõem o contexto educativo, especialmente os conselheiros eleitos diretamente para exercer tal função, e que têm a incumbência de deliberar sobre assuntos de qualquer natureza, ou seja, esse colegiado foi constituído para tratar das questões administrativas, pedagógicas e financeiras do espaço educacional. Verificou-se também que políticas e medidas mais incisivas devem ser adotadas pela SEMED para o fortalecimento do Conselho Escolar e, conseqüentemente, para a melhoria qualitativa da educação nas escolas públicas, por meio da efetivação do processo ensino aprendizagem assegurado principalmente pelos segmentos representados por docentes e discentes que compõem esse colegiado.



Palavras-chave: Conselho Escolar. Ensino aprendizagem. Gestão Democrática.

ABSTRACT

THE SCHOOL COUNCIL AS A TOOL OF RELATIONSHIP AND MEDIATION PROCESS IN PUBLIC SCHOOLS TEACHING LEARNING HOW HAVING A DEMOCRATIC MANAGEMENT INTERFACE.

The text addresses the School Board as an instrument of articulation and mediation of the learning process in public schools as having democratic management interface. This collective body is constituted by the school community which is comprised of parents, students, teachers / coaches, staff and the local community that is formed by the social representations organized around the school. He has the task of dealing with administrative, financial and pedagogical within the educational unit. With the institution of collegiate, it creates an ideal opportunity for discussion, negotiation and referral of educational demands favoring the process of teaching and learning, and to promote a culture of democratic management. The proposed study aims to analyze the actions of the School Board as an instrument of articulation and mediation of the learning process and the relevance of that collegiate in the consolidation of democratic governance in public schools. The research is qualitative, it employed were printed and digital literature sources such as the Federal Constitution of Brazil in 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDBEN No. 9.394/96, National Education - PNE 2001-2010 and 2011-2020, as well as books, journals, articles, theses and dissertations dealing with the topic in question. Were also used official documents from the Municipal Education - SEMED and the schools surveyed, which contain the legal basis for establishment of School Boards and fortifying in public schools. The field research involved the participation of twenty subjects were used as instruments and data collection questionnaire and semi structured interview. The study found that the School Board is a trend that needs to be better known by all those who make up the educational context, especially the councilors directly elected to exercise this function, and have the mandate to decide on matters of any kind, ie this body was formed to address the administrative, financial and pedagogical educational space. It was also found that policies and stronger measures should be taken to strengthen the School Board and, consequently, to improve the quality of education in public schools through effective teaching learning process provided mainly by the segments represented by teachers and students that make up this body.

Keywords: School Board. Teaching learning. Democratic Management.



EDUCAÇÃO E INFORMÁTICA NA ÁREA PROJETUAL

Danilo Émmerson Nascimento Silva⁴³⁰
Roberto Alcarria do Nascimento⁴³¹
Aniceh Farah Neves⁴³²

RESUMO

O presente trabalho apresenta uma produção científica e textual a respeito da inserção das novas tecnologias na área projetual – Arquitetura, Engenharia e Desenho Industrial. Trata, portanto, de uma reflexão a partir de revisão teórica envolvendo as áreas de educação, informática e projeto, a partir da implementação das novas tecnologias e suas conexões com a área projetual. Traça um paralelo comparativo do ensino projetual antes e após a introdução das novas tecnologias nos cursos de ensino superior, nos bacharelados de Arquitetura, Desenho Industrial (Design) e Engenharias trazendo à tona questões didático-pedagógicas, suas contribuições e transformações metodológicas, aspectos favoráveis e desfavoráveis ao processo de ensino-aprendizagem na área projetual dentro da perspectiva da virtualidade.

Palavras-chave: Educação. Desenho Industrial. Novas Tecnologias.

ABSTRACT

This paper presents a scientific and textual about the insertion of new technologies in the area projetual - Architecture, Engineering and Industrial Design. It, therefore, a reflection from theoretical review involving the areas of education, information technology and design from the implementation of new technologies and their connections with the area projetual. Draws a parallel comparative design education before and after the introduction of new technologies in higher education courses in bachelor of Architecture, Industrial Design (Design) and Engineering and bringing up issues didactic and pedagogical, contributions and methodological changes, favorable aspects and unfavorable to the process of teaching and learning in the area projetual within the perspective of virtuality.

Keywords : Education. Industrial Design. New Technologies.

⁴³⁰ Universidade Federal de Pernambuco/CAA/Caruaru/FACEPE; danilo-emerson@hotmail.com

⁴³¹ Universidade Estadual Paulista/UNESP/BAURU; alcarria@faac.unesp.br

⁴³² Universidade Estadual Paulista/UNESP/BAURU; aniceh@faac.unesp.br



O USO DE CROQUIS E MODELOS FÍSICOS TRIDIMENSIONAIS COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NO DESIGN DE PRODUTOS

Emilio Augusto Gomes de Oliveira⁴³³

Naiany Keity Nanes de Lira⁴³⁴

José Wilson de Morais⁴³⁵

RESUMO

A representação gráfica pelo desenho à mão livre constitui-se um dos mais importantes recursos para expressão de conceitos formais no Design de produtos. Embora, haja dificuldades em relação ao uso deste processo, por parte de vários alunos, o presente artigo aborda a utilização de croquis e modelos físicos tridimensionais, como ferramentas pedagógicas auxiliares. Para tanto, há, neste caso, a abordagem da pedagogia construtivista, na qual o aluno constrói seus conceitos a partir da experimentação.

Palavras-chave: Design de produtos. Técnica de Croquis. Pedagogia construtivista.

ABSTRACT

The freehand graphical representation constitutes one of the most important resources for expressing formal concepts in design of products. Although, there are difficulties regarding the use of this process by several students, this article discusses the use of sketches and three-dimensional physical models as auxiliary teaching tools. For this purpose, there is, in this case, the approach of constructivist pedagogy in which the student builds from its concepts experimentation.

⁴³³ UFPE | CAA | Núcleo de Design | emiliodesign@gmail.com

⁴³⁴ UFPE | CAA | Núcleo de Design | naiany.nanes@msn.com

⁴³⁵ UFPE | CAA | Núcleo de Design | jwilson.morais@gmail.com



O CIBERESPAÇO E AS RELAÇÕES DE PODER: a experiência de professores e alunos da universidade de Uberaba no projeto facefólio

Indiara Ferreira – UNIUBE - indiara.ferreira@uniube.com.br
Sueli Teresinha de Abreu Bernardes – UNIUBE - sueli.bernardes@uniube.br
Universidade de Uberaba (UNIUBE)
Programa de Mestrado em Educação

RESUMO

Na primeira década do século XXI, as manifestações da violência deixaram de ser consideradas dificuldades individuais e tornaram-se questões de saúde pública. Na escola, individualmente ou em grupo, tais manifestações se apresentam verticais (entre professores ou entre alunos) e horizontais (na relação professor-aluno), envolvem desde bullying entre os discentes, passando pelo mobbing entre os docentes até o cyberbullying no ciberespaço que pode envolver todos. Considerando a importância destas relações, o presente trabalho, que envolve resultados parciais de uma pesquisa mais ampla do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba (Uniube), propõe a problematização das relações de poder simbólico no ciberespaço, em especial, entre professores e alunos do ensino superior presencial, integrantes do projeto Facefólio. Este projeto, desenvolvido na rede social Facebook, é inspirado na pedagogia freireana e apoia-se nos conceitos portfólio de aprendizagem.

Palavras-chave: poder simbólico. Processos educativos. Ciberespaço



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO PRECOCE: avaliação de pais de crianças de zero a três anos com necessidades educacionais especiais

Tássia Lopes de Azevedo⁴³⁶
Cariza de Cássia Spinazola
Fabiana Cia
Enicéia Golçalves Mendes

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo avaliar a eficácia de um programa de intervenção precoce para pais. Participaram do estudo sete mães de crianças com necessidades educacionais especiais. A faixa etária das mães era de 29 a 56 anos e das crianças de 11 meses a 03 anos. Tais participantes foram selecionados por meio de instituições de ensino especial, centros de estimulação precoce e pré-escolas públicas. O programa de intervenção ocorreu em 11 sessões realizadas em encontros semanais, de 120 minutos de duração, sendo estruturado em duas partes: (a) práticas parentais e desenvolvimento infantil e (b) temáticas de interesse dos pais. As participantes responderam o instrumento de avaliação da estrutura de intervenção, para avaliarem diferentes aspectos da qualidade da intervenção, ao final de cada sessão e ao final do programa. O instrumento de avaliação da estrutura de intervenção obteve dados quantitativos e qualitativos, em que foram calculadas médias e realizadas análises categóricas. Os resultados demonstraram que os aspectos de todos os encontros foram avaliados pelas participantes de forma positiva, com pontuações variando de 4,0 'bom' a 5,0 'muito bom'. Os aspectos mais bem avaliados em diferentes encontros foram a *capacidade da palestrante de conduzir a sessão de forma organizada* e a *oportunidade que as participantes tiveram para falarem*. Como aspectos positivos do programa de intervenção precoce, as mães apontaram que o grupo esclareceu as dúvidas das participantes e ajudou a solucionar dificuldades relacionadas a NEE dos filhos, respectivamente. Em contrapartida, a adequação do tempo em que o tema foi abordado, avaliado pelas mães como curto, e a participação das mesmas foram avaliados como ponto negativo da intervenção. Conclui-se que programas de intervenção precoce para pais de crianças com NEE, quando atende as necessidades das famílias podem trazer benefícios, pois poderão desenvolver práticas para o bem-estar familiar e formas de enfrentamento das adversidades do cotidiano, a partir da vivência e da troca de experiência entre os participantes.

⁴³⁶tassia_to@hotmail.com. Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, São Paulo.
Financiamento: FAPESP, FMCSV, CAPES, PIBIC/CNPq.



Palavras-chave: intervenção precoce. pais. necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the effectiveness of an early intervention program for parents. The study included seven mothers of children with special educational needs. The age of the mothers was 29 to 56 years, and children from 11 months to 03 years. These participants were selected through institutions of special education, early intervention centers and pre-schools. The intervention program took place in 11 sessions held at weekly meetings of 120 minutes long and is divided into two parts: (a) child development and parenting practices and (b) issues of interest to parents. The participants completed the assessment tool of intervention structure, to evaluate different aspects of the quality of the intervention, at the end of each session, and at the end of the program. The evaluation instrument of intervention structure obtained quantitative and qualitative data, which were calculated averages and categorical analyzes. The results demonstrated that aspects of all encounters were valued positively by participants, with scores ranging from 4.0 'good' to 5.0 'very good'. The best aspects valued at different meetings were *the speaker's ability to conduct the session in an orderly fashion and that the participants had an opportunity to speak*. As positive aspects of the early intervention program, mothers indicated that the group clarified the participants doubts and helped to solve difficulties related to SEN children, respectively. In contrast, the adequacy of the time in which the topic was discussed, rated by mothers as short, and the participation of these were assessed as negative point of intervention. We conclude that early intervention programs for parents of children with SEN, when it meets the needs of families can benefit, they may develop practices for family welfare and ways of facing adversities of everyday life, from the experience and exchange of experience among participants.

Keywords: early intervention. Parents. Special educational needs.



A EVOLUÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DOS FUNDAMENTOS DA MODALIDADE BASQUETEBOL

Luiz Olyntho Guedes Pinto

luizolyntho3@hotmail.com

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ

Departamento de Educação Física

RESUMO

O ensino de um esporte coletivo refere-se principalmente aos seus fundamentos, pois tornam-se a base para a prática de qualquer modalidade esportiva. O Basquetebol, um esporte coletivo, sofreu algumas variações em seus fundamentos de base, devido principalmente à evolução do sistema de jogo através dos anos. Este estudo tem como principal objetivo, analisar a evolução dos principais fundamentos do Basquetebol que mais influenciam o bom andamento de um jogo. Através desse estudo, poder-se-á surgir novas técnicas e táticas de ensino que contribuirão para uma melhor aprendizagem dos fundamentos de base do Basquetebol.

Palavras-chave: Basquetebol, Ensino, Educação Física e Treinamento.



DESEMPENHO DE ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA EM PROVAS FONOLÓGICAS

Cláudia da Silva
Maria Nobre Sampaio
Simone Aparecida Capellini
Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –
FFC/UNESP-Marília-SP
Apoio: CNPq

RESUMO

Objetivo: verificar o desempenho de escolares de risco para a dislexia do 1º ano do ensino fundamental em provas fonológicas. **Método:** participaram desse estudo 40 escolares de ambos os gêneros, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 7 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental. Os escolares foram divididos em dois grupos: G1: composto por 20 escolares sem transtorno fonológico; e G2: compostos por 20 escolares com transtorno fonológico, ambos os grupos foram submetidos a provas fonológicas, durante 15 sessões cumulativas. Todos os sujeitos deste estudo foram submetidos às mesmas provas fonológicas, sendo elas: reconhecimento do alfabeto e do som das letras, identificação e produção de rima, segmentação silábica, aliteração, segmentação fonêmica, síntese fonêmica e identificação e discriminação fonêmica. **Resultados:** os resultados indicaram que G1 e G2 responderam de forma positiva ao trabalho com provas fonológicas, no entanto, G1 apresentou desempenho superior a G2, ou seja, mesmo apresentando desempenho crescente no decorrer das sessões os escolares com transtorno fonológico apresentaram desempenho inferior aos escolares sem transtorno fonológico, o que sugere que os escolares do G2, apresentaram maior dificuldade em executar funções fonológicas mais refinadas, podendo interferir no aprendizado futuro da leitura e da escrita. **Conclusão:** o trabalho direcionado das habilidades fonológicas foi eficaz para os escolares de risco para a dislexia, pois possibilitou a melhora em habilidades fonológicas na medida em que auxiliaram na percepção, segmentação e identificação de segmentos sonoros como sílabas e fonemas e, também, possibilitou o acompanhamento dos escolares no decorrer das sessões, permitindo o rastreamento e a identificação dos escolares de risco para a dislexia, assim como, a prevenção a diagnósticos errôneos.

Palavras-chave: Aprendizagem. Intervenção precoce. Dislexia.

ABSTRACT



Objective: verify the performance of students at risk for dyslexia 1st year of elementary school in phonological tests. Method: participated in these study 40 students of both genders, aged between 5 years and 11 months to 6 years and 7 months, regularly registered in 1st year of elementary school. The students were divided into two groups: GI: composed of 20 students without phonological disorder, and GII: composed of 20 students with phonological disorders, both groups were subjected to phonological tests, during 15 sessions cumulative. All subjects this study were submitted to same phonological tests, namely: recognition of the alphabet and the sounds of the letters, identification and production of rhyme, syllable segmentation, alliteration, phonemic segmentation, phonemic syntheses and identification and discrimination phonemic. Results: The results indicated that GI and GII responded positively to working with phonological tests, however, GI showed superior performance than GII, thus, even showing increasing performance during the sessions the students with phonological disorder showed inferior performance to school without disorder phonological, suggesting that students of the GII, were more difficult to execute functions phonological most refined and may interfere with future learning of reading and writing. Conclusion: work directed phonological skills was effective for students at risk for dyslexia, it enabled the improvement in phonological skills to the extent that helped in perception, segmentation and identification of sound segments such as syllables and phonemes and, also, allowed the monitoring of school during the sessions, allowing the tracking and identification of students at risk for dyslexia, as well as, preventing the wrong diagnoses.

Keywords: Learning. Early Intervention. Dyslexia.



AS POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE MORALIDADE E VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS NA VISÃO DOS PROFESSORES

Rodrigo Cesar Costa
Stanley_jordan@hotmail.com

Rita Melissa Lepre
melissa@fc.unesp.br

Drielly adrean Batista
driellyadrean@yahoo.com.br

Aline kadooka
alinekadooka@gmail.com

Programa de pós-graduação em psicologia da Universidade Estadual Paulista
"Júlio de Mesquita Filho" (Unesp)

Palavras – chave: Desenvolvimento Moral. Educação. Representações sociais

1 Introdução e Justificativa

A violência é um fenômeno social e psíquico. Sempre esteve presente em todas as épocas, momentos históricos, contextos e classes sociais, sendo expressa de diferentes maneiras. Segundo Fraga (2002), a violência sempre se encontrou presente na humanidade. Desde as épocas mais remotas, o homem usava ferramentas para se defender das constantes ameaças suscitadas pela natureza e pelos outros.

Segundo Misse (1999), é fundamental ressaltar que a violência, na atualidade, comporta um vasto campo de significados. Desta forma, não se pode usar essa expressão de forma particular, isto por que não existe somente a violência, singular, mas sim violências, de variadas formas e manifestações, em diferentes graus e de definição.

Já para Michaud (1989) a violência implica uma ação, isso porque seu valor esta intrinsecamente ligada com a ação. Assim, caracterizar um comportamento, uma atitude ou uma situação como violentos denota atribuir um valor que gera uma ação. As concepções de ato violento, na contemporaneidade, são variadas, entretanto, comumente são atreladas à vivência de dano físico. As novas leituras de homem e de mundo possibilitou ao homem identificar novos tipos de violência, dentre eles se destacam: discriminação por cor, sexo, idade, etnia, religião, escolha sexual; situações que geram constrangimento, intimidação, rejeição, exclusão ou humilhação. Atualmente esta definição se liga ao conceito de alteridade, nas formas e maneiras pelos quais a sociedade coexiste com as diversidades.

Correlacionando violência com a moral, La Taille (2009) define a violência como sendo uso de força excessiva com a intenção de coibir outra pessoa. Mas ele entende que, mesmo o uso de força para coagir sendo



caracterizado como violento, dependendo das circunstâncias, pode ser legitimado.

Já quando existe desrespeito, negação do outro, humilhação sem fins, está presente a violência propriamente dita. Em outras palavras, a violência pode ser entendida como sendo: “um ato que coloca *outrem* como meio e não como fim. A violência traduz um uso instrumental de outrem, uma negação do seu estatuto de sujeito” (LA Taille, 2009, p.332)

O que vem chamando a atenção dos especialistas é o constante debate na mídia, na segurança pública, na política e sociologia, sobre a violência infanto-juvenil. Este tipo de violência manifesta-se tanto nas suas variações de ações violentas contra as crianças e adolescentes, como exemplo, a exploração sexual, tráfico de drogas, trabalho infantil, dentre outros, como também nas diversidades que envolvem crianças nos assaltos, agressão, roubo e mortes.

É comum observar nas escolas as crianças e adolescentes agressivos, que transgridem as leis e violentam seus amigos de classe. Os mais presentes tipos de violência são os furtos, agressões físicas, pichações na escola, bullying, dentre outros. O que assusta é que essas atitudes ocorrem sem uma causa visível que justifique esses atos.

Assim, o interesse em desenvolver uma pesquisa sobre tal tema surgiu a partir dos estágios de Psicologia Escolar no colégio Duque de Caxias, no quinto ano de graduação de psicologia na Universidade Estadual De Maringá. No estágio, foram observadas muitas queixas sobre comportamentos inadequados de alunos na sala de aula, de turmas do sexto ao oitavo ano do ensino fundamental. Os mais comuns eram brigas, desrespeito com o professor, práticas de bullying, e também uso de drogas dentro da escola.

2.1 Objetivo Geral

O objetivo geral desta pesquisa é conhecer e analisar as representações sociais dos professores do 6º ano do Ensino Fundamental sobre as possíveis relações entre moralidade e violência nas escolas. É ainda objetivo geral compreender a moralidade dos professores.

2.2 Objetivos Específicos

- Realizar um estudo bibliográfico sobre a psicologia da moralidade humana e suas possíveis contribuições ao entendimento da violência nas escolas.
- Estudar as representações sociais dos professores participantes sobre a violência tendo como base de análise a proposta teórica de Kollberg (1992).
- Relacionar a moralidade dos professores às suas representações sociais sobre a violência.



- Verificar se há diferenças nas representações sociais sobre a violência na escola em professores de áreas distintas do conhecimento, a saber, humanas, exatas e biológicas.

4 Metodologia

A pesquisa proposta será de cunho qualitativo hermenêutico. Na pesquisa qualitativa a palavra hermenêutica refere-se à ciência da interpretação qualitativa do que é dito. Diferentemente das propostas quantitativas, nesse tipo de pesquisa o que interessa ao investigador é a análise aprofundada do fenômeno pesquisado.

Segundo Ludke e André (1986) as características básicas de uma pesquisa qualitativa são: tem um ambiente natural como fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; há uma preocupação maior com o processo do que com o produto; o significado que as pessoas dão aos fenômenos é focado atenciosamente pelo pesquisador, e por fim, a análise dos dados tem-se a ser indutiva, numa perspectiva hermenêutica.

A justificativa para optar por uma pesquisa de cunho qualitativo se dá pela própria definição do objeto de investigação e da intencionalidade de analisá-lo de forma profunda e interpretativa.

4.1 Participantes

Serão participantes da pesquisa professores do 6º ano do ensino fundamental de duas instituições públicas da cidade de Maringá (PR), que se localizam em diferentes bairros e com diferentes históricos de violência. Para a definição da amostra, serão convidados a participar da pesquisa professores das três grandes áreas do conhecimento: humanas, exatas e biológicas.

4.2 Instrumentos para coleta de dados

Como instrumentos para a coleta de dados, utilizaremos: uma entrevista semi-dirigida, com o objetivo de conhecer as representações sociais dos participantes sobre a violência na escola e suas possíveis relações com a moralidade humana; e o Defining issues test - DIT, no intuito de verificar o desenvolvimento moral dos professores participantes.

O DIT é um teste elaborado por Rest (1986) que é constituído por seis dilemas morais na versão longa, e três dilemas na versão curta. Para cada um desses dilemas o sujeito deve avaliar doze alternativas de respostas, havendo uma escala de cinco graus de importância para a resolução. O participante deve selecionar de forma hierárquica as quatro alternativas que considera mais importante para a solução do dilema. Na avaliação, é possível obter uma score; índice P, que representa a percentagem de nível pós-convencional, segundo a teoria de Kohlberg. O instrumento permite ainda visualizar os padrões de



respostas que o sujeito oferece a cada estágio, propostos por essa mesma teoria.

4.3 Procedimentos para a coleta de dados

- Em primeiro lugar, será realizado contato com as escolas nas quais pretendemos realizar este estudo, no intuito de obter autorização da realização da pesquisa.
- A partir das autorizações, serão definidas as amostras das duas escolas compostas por professores das áreas de humanas, exatas e biológicas.
- Realizaremos as entrevistas semi-dirigidas com o intuito de obter as representações sociais dos professores sobre violência na escola e sua relação com o desenvolvimento moral.
- Por fim, aplicaremos o DIT nos participantes com a finalidade de verificar o desenvolvimento moral dos mesmos.

4.4 Procedimentos para a análise dos Resultados

Os dados serão analisados de acordo com as teorias propostas no referencial teórico deste projeto. Nas entrevistas, buscaremos definir as representações sociais dos participantes tendo como apoio a teoria de Moscovici (2001; 2005). Para a análise do DIT, será realizada de acordo com o manual de interpretação (REST, 1986).

Discussão

Dentre as diversas possibilidades de se analisar o fenômeno da violência, optaremos, nesse trabalho, pela adoção da psicologia da moralidade humana, representada, sobretudo, pela teoria do desenvolvimento do juízo moral de Jean Piaget (1932) e a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de Lawrence Kohlberg (1992). Também será apresentada a teoria sobre as representações sociais, usando como alicerce autores como Serge Moscovici (2001), Denise Jodelet (2001), dentre outros, para assim formular uma discussão e sugerir hipóteses de estudo sobre o tema proposto.

Piaget (1932/1994) trabalhou com o intuito de corroborar que a moralidade é construída por meio de um processo contínuo de interações constantes com o meio social, que segue um caminho psicogenético que vai de uma tendência heterônoma para uma tendência autônoma. A partir de estudos minuciosos que focavam no juízo moral, Piaget chegou à conclusão de que crianças com menos de cinco anos de idade tendem a se comportar de forma heterônoma, ou seja, elas acreditam que as regras são estabelecidas por figuras autoritárias, como os pais, e não podem ser alteradas. Mas conforme ela se desenvolvendo cognitivamente, afetiva e socialmente, ela pode pensar de uma forma autônoma.



A teoria de Piaget sobre a moralidade foi inspiração para várias vertentes que estudam este mesmo ponto de vista. Um dos autores mais conhecidos é Kohlberg, que criou a teoria dos estágios morais.

Kohlberg (1992) teve como base os estudos piagetianos sobre a moral, porém ampliou e alterou alguns pontos, dentre eles a questão que a moralidade se efetivava por estágios hierárquicos. Mas estes dois autores concordavam em alguns pontos, como exemplo, acreditavam que o desenvolvimento da moral no indivíduo esta diretamente relacionada às relações e cooperações sociais, e ao desenvolvimento afetivo e cognitivo das pessoas.

Kohlberg (1992), inspirado nas ideias de Piaget, defende que é fundamental para o indivíduo interagir e cooperar com outras pessoas para construir o sentido de justiça para si mesmo.

Nesta pesquisa, buscaremos analisar as concepções dos professores do ensino fundamental sobre a violência na escola e suas possíveis relações com a moralidade humana, assim como buscar compreender a moralidade do próprio professor. No que se refere a entender as concepções docentes sobre a violência, optamos por utilizar a teoria das representações sociais proposta por Moscovici (2001) Jodelet (2001), dentre outros.

Segundo Ferreira (1975) a representação social pode ser entendida como sendo uma forma de colocar em reprodução aquilo que está se pensando, onde o destaque esta centrado na capacidade do indivíduo em apreender a realidade.

Para Jodelet (2001), estamos sempre compartilhando nossas experiências de vida com outras pessoas, com o meio social, e com a cultura no qual estamos cercados. Para compreender e lidar com o mundo em que estamos inseridos, necessitamos criar representações. Estas servem para, muitas vezes, não só compreender e dar formas ao meio que nos cerca, mas para enfrentar, interpretar e posicionar-se frente à complexidade da vida e do mundo.

Para Moscovici (2005) o papel da comunicação é importante para entender como ocorrem as representações nas diversidades encontradas nos sujeitos, principalmente na parte cognitiva. Este mesmo autor aponta que os grupos de pessoas tem acesso diferenciado aos objetos, as informações, isto devido às desigualdades sociais. Moscovici também aponta a pressão que o sujeito sofre para posicionar-se frente ao objeto de acordo com o pensamento da sociedade, perdendo assim a naturalidade e a opinião própria.

Se tratando das representações sociais no campo da educação, Gilly (2001) aponta que é essencial um estudo nesta área, isto porque orienta e organiza os significados e símbolos socialmente construídos no método educativo. Reforçando e ampliando esta ideia, para Deschamps (1987 apud Gilly, 2001) a representação social na área da educação explica como os meios sociais, a influência da ideologia, da mídia, dentre outros, interferem nos processos educacionais.



A partir das explicações sobre as representações sociais situadas acima é que se almeja compreender e observar quais as representações dos professores na escola a respeito da moralidade dos indivíduos considerados violentos na instituição.

Considerações finais

Este breve resumo sobre a teoria da moralidade de Kohlberg e das representações sociais se tornará alicerce para a criação de entrevistas para os professores, com o intuito de observar e analisar as representações sociais dos mesmos sobre as possíveis relações entre moralidade e violência nas escolas. A teoria de Kohlberg também será alicerce na análise da moralidade dos professores entrevistados.

Julgamos que, ao desenvolver esta pesquisa, possamos contribuir para o entendimento das representações sociais dos professores sobre a violência na escola e se essas se relacionam a moralidade, além de analisar como a sua moralidade pode influenciar nessa análise. A opção de ter como sujeitos os professores justifica-se por esses serem os mediadores diretos nos casos de violência cometidos na escola.



O USO DO LDM (LABORATÓRIO DIDÁTICO MOVEL) COMO FERRAMENTA DE ENSINO PARA AS AULAS DE CIÊNCIAS

Cristiane Rampinelli Gava

kris.gava@hotmail.com

Maristela Gonçalves Giassi

mgi@unesp.net

Vanessa Anflôr Velho Cardoso

vanessa_luzz@hotmail.com

Mariane Trichês Pezente

maripezente@hotmail.com

Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc
PROPEX – Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Palavras-Chave: Aulas práticas, Ensino de Ciências, Experimentos.

Introdução e objetivos

Tem crescido nos últimos tempos as pesquisas que visam superar o modelo tradicional de ensino. Autores como Carvalho (2000), Krasilchik (2004), observam que nas ciências, atualmente, o ensino está reduzido à transmissão de conceitos prontos e, para eles, a escola tem outro papel. Para os autores, a escola deve dotar as pessoas de condições teóricas e práticas para que elas possam utilizar transformar e compreender o mundo a sua volta. Esses ideais se aproximam dos propósitos dos PCNEM (1999), que entendem que o aprendizado da ciência é um processo de “transição da visão intuitiva, de senso comum ou de auto elaboração, pela visão de caráter científico construído pelo aluno”, (BRASIL 1999, p. 266-267). Pesquisas apontam que existem algumas situações que interferem no processo educativo e essas interferências podem afetar a atividade dos professores. Pesquisadores como Carvalho e Gil Perez (1998), Silva e Schnetzler (2006), apontam, por exemplo, algumas necessidades e limitações quanto à efetividade dos cursos de licenciatura na preparação de futuros professores para atuarem nas escolas média e fundamental. Entre as razões, os autores observam que os professores de ciências desconhecem o que as pesquisas e inovações didáticas vêm trazendo, hoje como fundamentais para o desempenho adequado do papel de professor. Autores como Carvalho e Gil-Perez, 1998; Schnetzler, 2002; Silva e Schnetzler (2006) observam que os professores são preparados mais como técnicos que como professores e assim, ao final de seus cursos de licenciaturas, vem-se desprovido de conhecimento e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrões. Essa concepção de formação docente, segundo os autores, promove nos futuros professores uma visão simplista de docência: a de que para ensinar basta ao professor conhecer o



conteúdo, associando a ele algumas técnicas pedagógicas, para transmiti-lo aos alunos, que devem reproduzi-lo. Chevalard (1991) aponta para a complexidade de se transformar um objeto de saber produzido no âmbito dos cientistas em um objeto de ensino a ser tratado nas salas de aulas. Para o autor a transposição didática é um processo complexo que requer do professor conhecimentos além de sua própria área do saber e chama a atenção para as deficiências enfrentadas pelos professores tanto na crise que afeta as escolas e sua profissão, como na sua formação. Para o autor, a formação dos licenciados esteve mais centrada sobre o projeto de fazer deles técnicos de ciências do que de fazê-los educadores. As atividades práticas, ou experimentais sofreram e sofrem variadas considerações ao longo dos tempos. Conforme Fagundes (2007), a origem do trabalho experimental nas escolas aconteceu há mais de cem anos e tinha como objetivo melhorar a aprendizagem, porque segundo o autor, os alunos aprendiam os conteúdos ensinados, mas não sabiam como aplicá-los. Weissmann (1998) nos lembra de que para ensinar bem é necessário conhecer bem o que será ensinado, ou seja, para garantir uma aprendizagem significativa dos conteúdos da ciência escolar, o professor precisará dominar tais conhecimentos, pois do contrário poderá ocorrer apenas um 'ativismo' sem conteúdos. Autores como Arruda e Laburu, (1996); Carvalho, (2007) também enfatiza sobre os experimentos em sala de aulas que por vezes tomam o lugar dos conteúdos, para os autores, as atividades práticas são importantes se devidamente ajustadas ao conteúdo científico nelas presentes. Diante disso Serafim, (2001) observa que para compreender a teoria é preciso experiência. A realização de experimentos, em Ciências, representa uma excelente ferramenta para que o aluno faça a experimentação do conteúdo e possa estabelecer a dinâmica e indissociável relação entre teoria e prática. Segundo Bondia (2002) pensar é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece. Para que o pensamento científico seja incorporado pelo educando como uma prática de seu cotidiano é preciso que a Ciência esteja ao seu alcance e o conhecimento tenha sentido e possa ser utilizado na compreensão da realidade que o cerca. Moreira (2006, p 16) observa que existem dois extremos em termos de aprendizagem. De um lado temos a aprendizagem mecânica, ou automática, momento em que o aluno memoriza "decora" conceitos desconectados de grande significado. No outro extremo há a aprendizagem significativa, quando novos conhecimentos (conceitos) são interligados a conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, de uma maneira "substantiva e não arbitrária". Para o autor, o estudante para ter esta predisposição para aprender de modo significativo, deve estar motivado para a disciplina e reconhecer a importância dela para a sua vida. Neste mesmo sentido, Luneta (1991) observa que as aulas práticas podem ajudar neste processo de interação e no desenvolvimento de conceitos científicos, além de permitir que os estudantes aprendam como abordar objetivamente o seu mundo e como desenvolver soluções para problemas complexos. Aulas práticas, aqui recebe uma conotação genérica para atividades que fujam da rotina de aulas tradicionais com base nos livros,



quadro negro e exercícios de fixação. Nelas podem ser incluídas: atividades práticas; trabalhos de campo; computadores; estudos em museus; atividades experimentais; experimentação; aulas de laboratório; aulas práticas; entre outros. Para Andrade, Massabni, (2011) a atividade prática pressupõe participação do aluno em uma situação de ensino e aprendizagem em que se utiliza ou requer a análise e reflexão sobre dados primários da natureza. Essa ideia é partilhada por Krasilchik (2004) se refere às aulas práticas como aquelas que permitem aos alunos ter contato direto com os fenômenos, manipulando os materiais e equipamentos e observando organismos, em geral envolvendo a experimentação. Hodson (1998) advoga que a própria sala de aula se torna um ambiente de prática, através do deslocamento de materiais para a mesma. Isso faz, muitas vezes, com que o professor, por vezes, considere dispensável o uso do laboratório. Borges (2002 p. 3) também chama a atenção para o uso deste ambiente porque os alunos têm a oportunidade de interagir com as montagens de instrumentos específicos que normalmente eles não têm contato em um ambiente como a sala de aula. Para Borges (2002) as aulas práticas no laboratório não são apenas uma forma de constatar a teoria explicada na sala de aula pelo professor. Quanto ao LDM, sua estrutura em forma bancada móvel com aproximadamente 1,0x90,0x1,20, transportável, apresenta rodinhas e vem equipado com materiais para aulas práticas de ciências naturais, química, física e biologia (Manual do LDM - 2006). Assim, as salas de aulas convencionais, o pátio, a biblioteca ou outros ambientes da escola, poderão ser utilizados como laboratório, bastando para isso deslocar o LDM para o local desejado. Sua configuração disponibiliza energia elétrica, água limpa (não potável), depósito para água, gás combustível, ar comprimido, microscópio e todos os utensílios, materiais e componentes necessários para o desenvolvimento de práticas experimentais. Este trabalho teve como objetivo detectar as principais dificuldades apresentadas pelos professores em desenvolver aulas práticas no processo ensino aprendizagem de Ciências e verificar se o LDM (Laboratório Didático Móvel) está sendo utilizado na escola.

Metodologia

Para o desenvolvimento do projeto, primeiramente fez-se contato com a GERED (Gerencia de Educação de Criciúma) para chegar até as escolas. Após definirmos as escolas que participariam da pesquisa, foi dada prioridade as que possuíam o LDM e que fossem mais próximas. Logo após o contato com as escolas e seus professores, definimos os dias dos encontros, visto que todos trabalhavam em escolas diferentes e precisavam de um dia para poder participar. Definimos que seriam cinco encontros em um dia da semana. Participaram dos encontros 16 professores da rede pública de ensino.

Discussão e Considerações Finais



Dentre as principais dificuldades apontadas pelos professores destacamos: desinteresse dos alunos falta de material didático para melhor conhecimento, complexidade dos assuntos ligados a ciências. Citam a física e química também como dificuldade, porque são matérias que os alunos apresentam dificuldade de aprendizagem e não entendem porque essas disciplinas que “entram” com a disciplina de ciências. Consideram-na difícil de fazer os alunos aprender. Percebemos aqui as dificuldades do professor em motivar seus alunos para as aulas e isso se reflete no desinteresse por ela. Muitas vezes essa dificuldade aparece justamente pela falta de conhecimentos do professor de como fazê-lo. Nesse sentido, Weissmann (1998) nos lembra que para ensinar bem é necessário conhecer bem o que será ensinado, ou seja, para garantir uma aprendizagem significativa dos conteúdos da ciência escolar, o professor precisará dominar tais conhecimentos. Silva e Schnetzler (2006, p. 211) Fourez (2003), observam que os Licenciandos, são muitas vezes preparados mais como técnicos do que para ser professores. Autores como Andrade, Massabni, (2011) e (Tardif, 2002), chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelos professores para utilizar atividades práticas em suas aulas. Segundo os autores, nem sempre são decisões de forma consciente, muitas vezes estes professores são levados a repetir a forma de ensino que vivenciaram quando alunos. O modo de agir dos professores se deve à aprendizagem de modos de ação tradicionalmente aceitos e realizados por seus pares na socialização da profissão. Tardif (2002); (Gimeno Sacristán, 2000), chamam a atenção para a necessidade de se compreender os professores quando consideram difícil gerenciar um grupo grande de alunos e realizar atividades práticas, pois este tipo de atividade requer do professor acompanhá-los de forma individual ou em pequenos grupos no processo de aprendizagem. Pode-se verificar que nas Escolas participantes deste estudo, o uso do LDM é bastante restrito. Alguns professores afirmaram ter usado o LDM. Os demais falam que nunca o utilizaram, pois não sabem como fazê-lo. Outros afirmam nunca ter visto este material na escola e alguns já viram o que chamaram de “carrinho”, mas nunca mexeram nele. No entanto a maioria afirma ter dificuldades de lidar com o LDM e a principal dificuldade é o pouco tempo que possuem para o preparo das aulas. Muitos alegam que os reagentes venceram e/ou acabaram e não foram repostos. Conclui-se que as aulas teóricas ou práticas, precisam e devem ser planejadas. Com relação ao uso do LDM, concluímos que poucos professores de Criciúma o utilizam e os motivos são muitos, contudo, percebe-se que é um recurso que pode contribuir significativamente com o processo ensino aprendizagem. Através dos encontros os professores puderam expor suas dificuldades e também apresentarem experimentos que já haviam feito com os seus alunos, bem como estudar novas possibilidades e abordar conteúdos mais abstratos. Também tiraram suas dúvidas quanto ao uso do LDM, seus materiais e forma de utilização. Diante dos resultados, cabe considerar que os professores precisam conhecer melhor as funções investigativas que as atividades práticas propiciam bem como as metodologias para o ensino de Ciências. É importante



também que as escolas ofereçam aos professores oportunidades e espaços para colocar em prática suas atividades dando-lhes condições materiais e apoio. Sugere-se que sejam viabilizados e aproveitados os momentos de reuniões que existem nas escolas para elaboração de atividades práticas pelos professores das áreas. Conclui-se que, para melhorar o processo ensino aprendizagem por meio de atividades práticas, precisamos de algumas modificações tanto por parte do professor, dos gestores das escolas, como também da vontade política do país, pois entendemos que as mudanças acontecerão quando todos direcionarem esforços para uma educação de maior qualidade para todos.



A ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL PARA ATIVIDADES ACADÊMICAS – ANÁLISE DA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS, QUÍMICA E FÍSICA

Tiago Ribeiro dos Anjos⁴³⁷
Otávio Augusto de Moraes²
Marília Pinto de Oliveira²
Fernanda Vilhena Mafrá Bazon⁴³⁸

RESUMO

A motivação é entendida, dentro do campo da psicologia, como uma manifestação fundamental das características humana, e por esse motivo as investigações que envolvem essa temática são importantes ferramentas que tentam compreender a complexidade da relação entre os indivíduos em sociedade. Partindo desta perspectiva este trabalho tem como objetivo analisar a orientação motivacional de alunos das licenciaturas em Química, Física e Ciências Biológicas da Universidade Federal de São Carlos *campus* Araras. O trabalho foi dividido em duas partes sendo a primeira a aplicação de um da Escala de Motivação Acadêmica para Universitários (EMA-U) e um questionário aberto. A segunda fase, que é o foco de análise deste trabalho, foi realizada a partir de abordagem qualitativa, com entrevista semiestruturada com a 1ª e 2ª turma dos cursos citados. Com o desenvolvimento do trabalho verificamos que a motivação dos estudantes universitários está condicionada a vários fatores de ordem social, e também pessoal demonstrando a complexidade das características motivacionais.

Palavras-chave: Motivação Acadêmica. Licenciatura. Formação de Professores.

ABSTRACT

Motivation is comprehended in the psychology field as a fundamental demonstration of human characteristics, and for this reason the researches about this theme are important instrument to understand the complexity of society relationships. This work has its purpose in analyzing the motivational orientation of licentiate students in Chemistry, Physics and Biological Sciences, at Federal University of São Carlos (UFSCar, Araras). Our research consists of

⁴³⁷ Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas, curso de licenciatura em Ciências Biológicas, tiago15anjos@hotmail.com

⁴³⁸ Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem, Desenvolvimento Humano e Escolarização: Abordagens Críticas.



two phases, first we collected data using Academic Motivation Scale for University Students (EMA-U) and an open questionnaire. The second phase, which is the main subject of this paper, was based in semi-structured interviews with the 1st and 2nd Classes from those three graduations. With the work development we found that the university students motivation is conditioned to a series of social and personal constituents, demonstrating the complexity of the motivational characteristics.

Keywords: Academic Motivation. Licentiate. Teacher Training.



AS ESCOLAS RURAIS PAULISTAS NAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

Macioniro Celeste Filho*

RESUMO

Nas décadas de 1930 e 1940 o sistema escolar paulista se consolidou em nova organização institucional em todo o estado. Administradores escolares, os delegados regionais do ensino organizaram em novo patamar a educação primária neste período. No espaço urbano, os grupos escolares eram o modelo a ser seguido. Contudo, como se encontravam as escolas rurais? Este trabalho apresentará a visão destes agentes privilegiados, os delegados de ensino, sobre a calamitosa situação da educação rural em São Paulo no período varguista. O Código de Educação do Estado de São Paulo, de 1933, previa uma série de mudanças para o sistema escolar paulista. Entre elas, encontravam-se a obrigatoriedade do ensino para crianças de 8 a 14 anos, mesmo no campo; escolas novas onde existissem 40 crianças num raio de dois quilômetros e que não tivessem ainda acesso à educação; e a criação de escolas rurais nos moldes de granjas escolares, com terras, para o efetivo ensino rural. Contudo, tais idéias progressistas não foram de implantação viável no carente sistema escolar do período. O texto tratará do conflito dos administradores escolares de então, os delegados regionais do ensino, entre a realidade cotidiana do sistema escolar possível e o ideal almejado para a educação rural no estado de São Paulo. A fonte documental utilizada para esta pesquisa foram os 68 relatórios das 21 delegacias regionais do ensino, de 1933 a 1945, preservados no Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Palavras-chave: Escolas rurais. Escolas isoladas. História da Educação.

ABSTRACT

RURAL SCHOOLS IN THE STATE OF SÃO PAULO IN THE 1930S AND 1940S

In the 1930s and 1940s, the school system was consolidated in new institutional organization throughout the State of São Paulo. School administrators, the regional teaching delegates organized in a new level the primary education in this period. In urban areas, school groups were the model to be followed. However, how the rural schools were? This paper will present the vision of

* - Professor Assistente Doutor do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Bauru. Este trabalho é resultado parcial das pesquisas para o Projeto FAPESP “História da Escola Primária Rural no Estado de São Paulo (1931-1968): circulação de referenciais estrangeiros, iniciativas do Poder Público e cultura escolar”, coordenado pela Profª. Rosa Fátima de Souza, da UNESP de Araraquara.



these privileged agents, the teaching delegates, about the calamitous situation of the rural education in São Paulo during Vargas era. The Education Code of the State of São Paulo, from 1933, foresaw several changes to the State school system. Among them were the obligatoriness of education for 8 to 14 years old children even in the country; new schools where there were 40 children in a radius of two kilometers and which had not yet access to education; and the creation of rural schools in molds of school farms, with land, for effective rural education. These progressive ideas, however, weren't feasible of deployment in the needy school system of the period. This text will address the conflict of school administrators of that time – the regional delegates of education – between the everyday reality of the feasible school system and the targeted ideal for rural education in the State of São Paulo. The source material utilized for this study contemplates 68 reports of the 21 regional offices of education, from 1933 to 1945, preserved in the Public Archives of the State of São Paulo.

Keywords: Rural schools. Isolated schools. History of Education.



ENSINO DE HISTÓRIA E A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA HISTÓRICA DE PROFESSORES E ALUNOS: algumas considerações

Dr^a.Lídia Baumgarten Braun*

RESUMO

Os temas referentes ao ensino de História e a formação da consciência histórica de professores e alunos, e suas relações com o processo ensino-aprendizagem que acontece no interior da sala de aula e também fora dela, nos colocam algumas indagações iniciais, entre elas destacamos, porque se deve ensinar História na escola? Procurando responder a essa indagação, enfatizamos a necessidade de compreensão da realidade social que resulta da ação dos homens que atribuiu por muito tempo à visão da história como a ação de heróis solitários, além disso, deve-se ressaltar que a função do historiador e da disciplina de história deve acompanhar as transformações, partindo sempre do presente. Ou seja, deve-se levar em conta a importância do momento histórico e do fato histórico que é permeado pelas relações sociais, políticas, econômicas e culturais. A iniciação histórica do aluno se dá por meio do conhecimento histórico que é algo construído a partir de um procedimento metodológico e da confrontação de diferentes concepções e visões da história, pois ela é uma construção. O aluno é agente histórico, enquanto sujeito da produção do seu próprio conhecimento e formador da sua consciência histórica.

Palavras-Chave: Ensino de História; Consciência histórica; ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The issues related to the teaching of history and the formation of historical consciousness of teachers and students, and their relationships with the teaching-learning process that happens inside the classroom and outside it, put in some initial inquiries, including highlight, why should we teach history in school? Trying to answer that question, we emphasize the need to understand the social reality that results from the action of the men assigned to the long view of history as the action of lone heroes, moreover, it should also be noted that the function of the historian and discipline of history must follow the transformations, starting always from the present. That is, we should consider the importance of the historical moment and the history fact that is permeated by social, political, economic and cultural relations. The historic initiation of the student takes place by means of historical knowledge that is constructed from a

* Professora da UNESP, Campus de Assis, ministrando a disciplina de Prática de Ensino de História e Estágio Supervisionado, e da disciplina Didática, Campus de Presidente Prudente. E-mail: lidibraun@uol.com.br.



methodological procedure and confrontation of different conceptions and visions of history, because it is a construction. The student is historical agent, as the subject of the production of its own knowledge and is author of its historical consciousness.

Keywords: Teaching of History; historical consciousness; teaching – learning.



BEN 10 E O DESENVOLVIMENTO MORAL: quais os estilos de resolução de conflitos presentes em seus episódios?

Dilian Martin Sandro de Oliveira⁴³⁹
Alessandra de Morais-Shimizu

RESUMO

Cotidianamente, nos diferentes contextos, é possível se deparar com situações de conflitos, nas quais são empregadas diferentes estratégias de resolução, a saber: agressivas, submissas e assertivas. Dependendo da forma como são resolvidos, os conflitos poderão resultar em oportunidades de aprendizagem, proporcionando maior qualidade às relações, ou, então, em danos aos envolvidos. Teve-se como objetivo identificar os estilos de resolução de conflitos mais presentes no desenho animado Ben 10. Foram gravados quarenta minutos dos episódios desse desenho, e realizados a observação, registro e mensuração dos comportamentos veiculados. Os resultados demonstraram que os personagens do desenho, em sua maior parte, apresentam tendências agressivas de resolução de conflitos, baseadas na coerção e no respeito unilateral. No entanto, o personagem principal não foi o maior responsável por esse resultado, uma vez que seguiu tendências mais assertivas de resolução. Indicou-se, com bases nos resultados, a importância em se reconhecer e compreender aquilo que é veiculado na televisão, além de se refletir e discutir seus conteúdos com as crianças, tanto na família como na escola.

Palavras-chave: Televisão. Desenho Animado. Estilos de Resolução de Conflitos.

ABSTRACT

It is possible to go through some conflict situations in different contexts of our daily lives by applying different strategies of resolution. They could be aggressive, submissive and assertive. Depending on the way they are solved, the conflicts may result in learning opportunities, providing higher quality to those relations or even damage to the involved ones. The aim was to identify the styles of conflict resolution depicted in Ben 10 cartoon. Forty minutes of episodes of this cartoon were recorded for further observation, registration and measuring of behavior. The results indicated that the cartoon characters mostly presented aggressive tendencies during the conflict resolution, based in coercion and unilateral respect. However, the main character was not the most

⁴³⁹ Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista, campus de Marília – SP. Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo/ FAPESP. e-mail: dilianvip@yahoo.com.br/ alemorais.shimizu@gmail.com



responsible for that once he picked out tendencies which were more assertive of resolution. Based on the results, it was indicated the importance to recognize and understand what is shown on TV and also to reflect and discuss the content with the children within the family or at school.

Keywords: Television. Cartoon. Styles of Conflict Resolution.



EM BUSCA DE UM PLANEJAMENTO SIGNIFICATIVO: ANÁLISES SOBRE O ENTORNO ESCOLAR

Jéssica Maís Antunes⁴⁴⁰
Rosimeri de Oliveira Mattos⁴⁴¹
Patrícia Moura Pinho⁴⁴²
Camilla Farias⁴⁴³

RESUMO

Este artigo se refere a uma análise sócio-anropológica feita a partir de uma pesquisa de campo o entorno de uma escola da rede municipal situada na cidade de Jaguarão/RS. Esta proposta foi desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), do curso de Licenciatura de Pedagogia da Universidade Federal do Pampa (Unipampa), em seu subprojeto Alfabetização e Educação Inclusiva. Este subprojeto busca compreender uma forma de estabelecer vínculos entre os diversos atores do ambiente escolar, fazendo uso de uma pedagogia dinâmica e interventiva de superação das dificuldades de aprendizagem. Para tanto, as ferramentas escolhidas para a realização da mesma foram entrevistas com a equipe diretiva, questionários aplicados com os docentes e observação do entorno da escola. A partir dos resultados constatamos o entorno escolar não é o único fator que influência nos processos de aprendizagem, pois a escolha de um planejamento adequado e uma intervenção adequada possibilita uma maior humanização do ambiente escolar, permitindo resultados positivos para toda a comunidade, principalmente para a formação de cidadãos mais participativos.

Palavras-chave: Entorno escolar. Planejamento. Docência.

ABSTRACT

This article is about socio-anthropological investigation about the field work in around of municipal's school at Jaguarão/RS. This proposal was developed by academics of the Degree course of Pedagogy participants of the Scholarship Institutional Program Initiation to Teaching (PIBID) the Federal University of Pampa (Unipampa), in your subproject Literacy and Inclusive Education. This

⁴⁴⁰ Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES. E-mail: jessica_cb31@hotmail.com

⁴⁴¹ Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES. E-mail: rosimerimattos@hotmail.com

⁴⁴² Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES. E-mail: patriciamourapinho@ig.com.br

⁴⁴³ Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). CAPES. E-mail: camillinha_farias@hotmail.com



subproject seeks to understand a way to establish links between the various actors in the school environment making use of a dynamic and interventionist pedagogy of overcoming learning difficulties. Therefore, the tools chosen for the realization of the same were interviews with the management team, questionnaires with teachers and observation and observation of the school environment. From the results we see around the school is not the only factor that influences learning processes, because the choice of proper planning and appropriate intervention promotes greater humanization of the school environment, enabling positive outcomes for the whole community, especially for the formation of more participatory citizens.

Keywords: Around School. Planning. Teaching.



EXPERIMENTOS E MODELOS MATEMÁTICOS NO ENSINO SUPERIOR DE FÍSICA: uma visão construtivista

Douglas Augusto Galbiatti¹

galbiattd@yahoo.com

Éder Pires de Camargo²

camargoep@dfq.feis.unesp.br

^{1,2}Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus Bauru/São Paulo

Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência

Apoio: CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

Palavras-chave: experimentação. calor e temperatura. ensino de física.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Recordando-nos de experiências pessoais, no que tange à formação inicial de graduação, a experimentação a que fomos submetidos no curso de graduação em Física nos forneceu o ferramental teórico (por meio de um roteiro) que nos permitiu apenas a realização mecânica da atividade experimental, como o destacado por Andrade (2010), não criando oportunidades para a reflexão crítica tão necessária ao entendimento geral da amplitude e da magnitude do conhecimento científico. Dessa forma, a percepção dos fenômenos e a manipulação matemática tão necessárias ao entendimento de um dado fenômeno físico, ficam prejudicadas, fazendo com que a atividade experimental seja pouco plausível e inteligível aos estudantes (HODSON, 1988; MILLAR, 1996).

Essa deficiência na experimentação pode ser observada fortemente quando se trata da relação entre os conceitos físicos de calor e temperatura. Pois, apesar de haver a diferenciação entre estes conceitos, criada ao longo da história da física, com a classificação deles como grandezas extensivas e intensivas, os estudantes dificilmente compreendem a natureza destes diferentes conceitos somente através do estudo teórico, pois como pode ser observado no trabalho de Sozbilir (2003), desde muito antes do ingresso na universidade os estudantes já apresentam concepções alternativas sobre os conceitos de calor e temperatura.

Pelo dito acima, propomos que as atividades experimentais no ensino de física devem se basear na reflexão e no entendimento de fenômenos por parte dos alunos, em conjunto com os colegas (em um ambiente interativo) e sempre com orientação docente. Sendo que, esta ação docente atue no sentido de aguçar a curiosidade dos estudantes, de modo que possam ser identificados entre todos os envolvidos nas atividades (professor/pesquisador e estudantes),

os “parceiros mais capazes” (VIGOTSKI, 2001), pois de acordo com o mesmo autor, o desenvolvimento de conceitos dentro do cérebro de cada um de nós está intimamente relacionado com o convívio e interação social que vivenciamos.

Assim sendo, a partir do método de ensino aqui proposto, visamos proporcionar aos estudantes de graduação em Física, condições para que eles discutam, reflitam, questionem seus colegas e o professor/pesquisador. E a questão que nos norteia neste trabalho é a seguinte: quais são os resultados gerados por este método de ensino (baseado em experimentos simples e modelos matemáticos) sobre a capacidade argumentativa dos estudantes a respeito dos conceitos físicos de calor e temperatura?

Pensamos, por hipótese, que através dessas ações, os estudantes tem a possibilidade de desenvolver uma noção mais clara da natureza dos conceitos físicos de calor e temperatura e, com isso, compreender melhor os fenômenos de seu cotidiano.

Objetivamos neste trabalho, estudar os efeitos das atividades experimentais que propomos sobre a capacidade argumentativa dos estudantes. Pois, é através da argumentação que buscamos observar o desenvolvimento dos conceitos de calor e temperatura por cada indivíduo.

Dessa forma, podemos elencar os objetivos específicos que propomos a alcançar:

1. Analisar as potencialidades e os limites de nosso método de ensino (baseado em experimentos simples e modelos matemáticos) sobre a capacidade de argumentação dos estudantes.
2. Proporcionar aos estudantes de Física uma formação integral a respeito dos conceitos físicos de calor e temperatura.

É necessário neste ponto esclarecermos o significado de utilização do termo “formação integral”, sendo que, o mesmo se refere à formação em que o estudante, após compreender o fenômeno físico, é capaz de reconhecê-lo e aplicá-lo em situações e problemas da vida cotidiana.

Faz-se também relevante descrevermos o motivo pelo qual nosso método de ensino é fundamentado em experimentos simples. Duas razões norteiam nossa opção por esse tipo de experimento, sendo que, a primeira se deve à possibilidade posterior de os estudantes confeccionarem montagens experimentais desse tipo para que possam utilizar em suas aulas (já que os estudantes envolvidos na pesquisa são alunos de licenciatura em física) e a segunda ao fato de que almejamos que os estudantes percebam que não são necessárias montagens experimentais demasiado elaboradas para que se torne possível o debate sobre os conceitos físicos, não só os de calor e temperatura, mas grande parte deles.

METODOLOGIA

Nessa pesquisa, de cunho qualitativo, estudamos as potencialidades e os limites de um método de ensino baseado em experimentos simples, sobre a



capacidade argumentativa de alguns estudantes de licenciatura em física. Para isso, desenvolvemos uma sequência didática que foi seguida no decorrer da realização das atividades. Abaixo está exposta a sequência didática que foi utilizada:

1. Divisão dos estudantes em grupos (a composição dos grupos foi distinta a cada aula);
2. Demonstração experimental aberta (ARAÚJO e ABIB, 2003, p. 181) com a participação de todos os grupos (momento aberto a questões);
3. Após a demonstração experimental e as respectivas discussões sobre a mesma, os estudantes retornaram à divisão em grupos;
4. Uma discussão intragrupos pautada sobre o material escrito (apostila onde estavam descritos os modelos matemáticos dos fenômenos que foram tratados) foi iniciada. Sendo que, a nosso ver, este foi o momento com maior abertura para questões, pois os modelos matemáticos utilizados para representar os fenômenos físicos do experimento estavam em fase de formulação dentro do escopo da discussão.
5. Apresentado o modelo matemático de descrição do fenômeno físico do experimento, abriu-se novamente o debate para a discussão dos conceitos e expressões matemáticas;
6. Foram colocadas questões para o debate sobre os conceitos de calor e temperatura, em referência à montagem experimental trabalhada.
7. Os estudantes tiveram mais um tempo para o debate intragrupos, onde a capacidade de argumentação dos estudantes foi analisada (sendo que nessa parte o professor/pesquisador) não interfere;
8. O professor/pesquisador expôs ao final da atividade a explicação física mais aceita para o fenômeno observado na montagem experimental.

Ainda, é necessário ressaltar a forma pela qual compreendemos o termo *demonstração experimental aberta*. Aqui este termo refere-se a atividades experimentais de demonstração em que os estudantes têm ampla participação na discussão do funcionamento da montagem, bem como no debate sobre o modelo matemático que descreve os fatos experimentais (ARAÚJO e ABIB, op. cit.).

Abaixo estão as montagens experimentais utilizadas na pesquisa, com as quais foram trabalhados os modelos matemáticos de descrição dos fenômenos ocorrentes em cada uma, através de discussões entre professor/pesquisador e estudantes e entre os últimos.



Figura 5: Termoscópio de Galileu



Figura 2: Hand-bubbler



Figura 3: Balões de festa



Figura 4: Aparato experimental

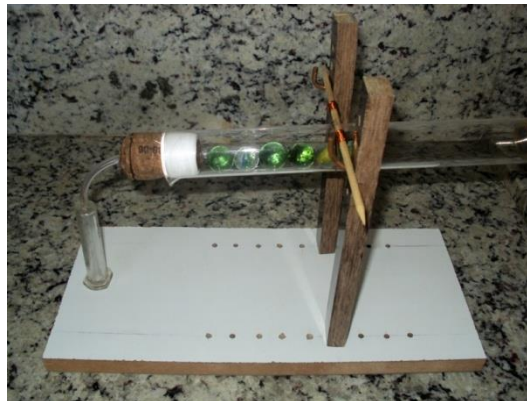


Figura 5: Motor Stirling

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossos dados são compostos por gravações de áudio e vídeo e foram analisados de acordo com o referencial de análise de conteúdo de Bardin (2011). E, nosso olhar sobre os dados foi norteado pela teoria histórico cultural de Vigotski (op. cit.), que nos permitiu observar as particularidades da argumentação por parte dos estudantes, pois como expressa este autor, todo conceito que formulamos em nosso cérebro, tem inicialmente um caráter concreto, ou seja, está sempre relacionado a algo concreto, a algo que existe em nosso cotidiano e que podemos relacionar ao novo conceito gerado, e nos foi possível perceber que isso ocorreu em nossa pesquisa.

É certo que Vigotski (op. cit.) faz essas relações no que tange ao desenvolvimento cognitivo de crianças. Porém, se pensarmos nos conceitos físicos de calor e temperatura, muitas das pessoas que nos rodeiam, em nosso cotidiano, ainda não deixaram a fase de relação com algo concreto no que diz respeito a estes eles. Por isso, os estudantes tendem a apresentar dificuldades de compreensão abstrata destes conceitos, pois eles ainda não atingiram tal fase de compreensão dos mesmos.



No início dos encontros para a realização da pesquisa, os estudantes relacionavam claramente o conceito de “calor” com algo concreto, pois procuravam em praticamente todo argumento significá-lo concretamente:

Grupo 1: “_ Ao fornecer calor ao sistema água e bexiga...”

Grupo 2: “_...um dos únicos meios para levar ao rompimento da camada de plástico que divide a água com o fogo é levando a chama em contato com o pouco oxigênio que há dentro da bexiga.”

Podemos notar nas passagens acima que os estudantes expressam através de seus argumentos, o entendimento que têm a respeito do conceito físico de calor. E, este entendimento, de acordo com nosso referencial teórico de Vigotski (op. cit.), pode ser modificado por cada aluno de acordo com o tipo de atividade e de experiência de ensino/aprendizagem que ele vivenciar.

Também é possível notar que as escolhas de argumentos dos estudantes, não ocorrem baseadas somente na razão, mas também pelos laços afetivos entre os integrantes de um mesmo grupo e da escolha dos alunos por um ou mais indivíduos dentro de cada grupo que podem ser designados como o que Vigotski (op. cit.) chama de “parceiro mais capaz”.

É sob essa perspectiva que estamos desenvolvendo este trabalho e estudando a capacidade argumentativa dos estudantes através da aplicação de nosso método de ensino. E essa argumentação e as formas através das quais ela é expressa são primordiais ao nosso entendimento das potencialidades e limitações de nosso método baseado em experimentos simples e modelos matemáticos.



EFEITOS DO ENSINO SISTEMÁTICO DE LEITURA E ESCRITA SOBRE COMPORTAMENTOS EXTERNALIZANTES: um estudo de caso

Priscila Meireles Guidugli⁴⁴⁴
Ana Claudia Moreira Almeida-Verdu

RESUMO

Este estudo teve como foco o ensino de leitura e escrita, por isso não foram treinadas previamente as habilidades sociais, mesmo com estudos que apontem a necessidade de um treinamento prévio de habilidades sociais, antes do treinamento e ensino de habilidades acadêmicas. De acordo com a análise dos dados obtidos, os comportamentos disruptivos diminuía na medida em que o participante se engajava nas tarefas propostas pelo *software* ProgLeit®, o qual tem demonstrado bons resultados com diferentes populações, assim como as pesquisas envolvendo relações de equivalência para ensinar repertórios de leitura e escrita. Discute-se também a importância de analisar funcionalmente os comportamentos considerados inadequados, não focando apenas em sua topografia ou grupo diagnóstico.

Palavras-chave: Ensino Informatizado. Relações de equivalência. Problemas de comportamento.

ABSTRACT

This study remained focused on the teaching of reading and writing, that's why social skills were not previously trained, even when studies pointed the need for training of social skills prior to training and teaching academic skills. According to the data analysis, the disruptive behaviors decreased as the participant engaged himself in the tasks proposed by ProgLeit® software, which has shown good results with different populations, as well as research involving equivalence relations to teach repertoires of reading and writing. We also discuss the importance of functionally analyzing the behaviors considered inadequate, by focusing not only on its topography or diagnostic group.

Keywords: Computerized Teaching. Equivalence relations. Behavior problems.

⁴⁴⁴ pity_mg@yahoo.com.br

Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem
Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP



**ESCOLA DE LINHA EM RONDÔNIA: FORMAÇÃO DOCENTE,
DIVERSIDADE DISCENTE E OS SABERES GESTADOS NO INTERIOR DA
FLORESTA AMAZÔNICA.**

Rosângela Aparecida Hilário

FEUSP-PPGE/IPRO

rosangelah@usp.br

Nidia Nacib Pontuschka

FEUSP- PPGE

nidia@usp.br

Alexandre de Salles

IPRO- Fundação Instituto de Pesquisa de Rondônia-RO

alexandredesalles@hotmail.com

Geruzza Vargas

Fundação Instituto de Pesquisa de Rondônia/IPRO

consultoriaipro@org.br

***“(...) Para nós a Escola é um lugar vivíssimo. Ela é um espaço de
contentamento e saber.” Paulo Freire***

Palavras-Chaves: Escolas de Linha – Escola Pública – Políticas Públicas

O presente relato originou-se de um subprojeto desenvolvido a partir de uma investigação sobre as Escolas de Linha de Rondônia. As Escolas de Linha de Rondônia cumpriram e cumprem papel fundamental para implantação da escola como espaço de práticas sistematizadas para aprender e *vir a ser no mundo*, entre os migrantes que se fixaram no Estado, desde os tempos de Território no início do século passado até os dias atuais.

O processo de povoamento e desenvolvimento do Estado desde os primórdios está diretamente relacionado à maneira como a exploração dos recursos naturais direcionou as pessoas para incursões cada vez mais para o interior da Floresta. Neste processo, três condições foram se impondo na fixação dos migrantes aos espaços de trabalho: a organização de uma igreja, o estabelecimento de um posto de atendimento médico e a fundação de uma escola para os filhos dos trabalhadores, e mesmo, por vezes, para os próprios trabalhadores que precisavam *“aprimorar a leitura”* para obter melhores resultados na exploração e produção que lhes permitisse sobreviver.

Assim, as Escolas de Linha estão localizadas comunidades nas quais se chega por meio de estradas de terra que levam os sujeitos cada vez mais para dentro da Floresta. A partir do conhecimento em processo que estamos elaborando junto aos sujeitos que se beneficiam destes espaços institucionais, preliminarmente podemos suscitar que, as Escolas de Linha são escolas que



têm características e rotinas muito peculiares, reunindo em seu interior crianças de toda a extensão da Linha, o que pode significar até vinte quilômetros de distância do ponto onde está localizada a escola.

É uma escola estruturada e pensada para os filhos e filhas dos oprimidos e explorados que estiveram presente em todos os ciclos econômicos, desde o tempo em que o Estado de Rondônia se chamava Território Federal do Guaporé, sobre responsabilidade e administração do governo federal.

Atualmente já existem Escolas de Linha que possuem estrutura similar aos modelos dos grandes centros urbanos: autônoma, com diversos professores para atender as várias turmas, recursos tecnológicos entre outras coisas. Porém, a Escola de Linha objeto deste relato ainda se encontra organizada de acordo com as escolas pioneiras do século passado: multisseriada e com uma única professora que simultaneamente pode ser diretora, merendeira, faxineira, assistente social, professora e conselheira.

Neste espaço de contradições e intenções, esta investigação se propôs a analisar como a Escola de Linha pode se organizar para incluir todos os seus sujeitos alunos, emersos das classes populares, em processos de aprender tendo como referência as receitas desenvolvidas em suas comunidades, suas histórias, suas fábulas, seus orgulhos e seu conhecimento.

A escola é constituída de 32 crianças de ambos os sexos que têm entre 06 e 15 anos, filhos de pequenos agricultores, indígenas de várias etnias sem escola na aldeia (na busca de aprender português), filhos de garimpeiros, de operários das Usinas do Rio Madeira, bolivianos que atravessam a fronteira todos os dias para estudar no lado brasileiro, enfim, crianças em busca de uma identidade e reconhecimento social, os quais intuem que a escola possa lhes oportunizar outras condições de vida.

Os objetivos que orientam a produção deste conhecimento estão diretamente relacionados à sistemática da reflexão sobre as práticas pedagógicas para abordagem da diversidade em todas as suas manifestações na escola de educação básica.

Nossa trajetória tem sido marcada de forma indelével como professores e pesquisadores e influenciado diretamente a temática e foco da pesquisa: não escolhemos a diversidade como objeto do pensar sobre e na escola, a temática da diversidade nos escolheu.

Ao longo de nossa caminhada vimos percebendo que o debate em torno do tema é confundido frequentemente como mais uma ação de política de assistência social com intenção de amenizar consciências, e buscar por meio da legislação imposta pelas políticas públicas, acolhimento que se transmitem em possibilidades de convivência na escola para os mais pobres que vivem e sobrevivem nas Linhas. Sendo abrangente, nos oferecia um leque de possibilidades no que tange à concretude por meio do estudo de como se manifestam nos textos prescritivos das políticas públicas, de suas interpretações e questionamentos nos relatórios produzidos pela academia e no que tange aos recursos para o financiamento das ações pedagógicas para dar materialidade às intenções.



Ocorre que os discriminados em função de suas opções, quereres, etnia, religiosidade e condição social necessitam de assunção plena à cidadania que se dá também (ou principalmente) se apropriando dos conhecimentos, dos saberes e da aprendizagem da palavra na instituição escolar para interpretar e se afirmar nos respectivos contextos. Este recorte da investigação em curso, da qual compartilhamos parte dos resultados empreendidos até o momento, sinaliza para uma organização de escola e de propostas pedagógicas (currículo escolar) que ao se voltar para o *aluno real* e não aquele idealizado, dando-lhe voz para externar suas expectativas avança em direção à elaboração de uma pedagogia voltada para a diversidade.

Cidadãs, cidadãos e profissionais que têm por *habitus* a escola pública, seus embates, objetivos e relevância para a elaboração de uma prática pedagógica centrada no acolhimento com produção e sistematização de conhecimentos aos filhos e filhas da classe trabalhadora com acesso recém - liberado em seus espaços, optamos por uma pesquisa que traçasse um contorno do desenvolvimento de práticas que incluíssem de fato as crianças nas linguagens e ações da escola.

Importante ressaltar que este trabalho é um subprojeto de um estudo em processo sobre as Escolas de Linha, nas quais buscamos identificar as diferenças e similaridades com a escola tal e qual a Instituição que conhecemos e como este paradigma educativo cunhado na parte central da floresta contribui para interação e organização dos sujeitos.

Tendo claro essas intencionalidades, e partindo da dificuldade real das crianças que frequentam as Escolas de Linha, e sabedoras das dificuldades das professoras dessas Escolas nos processos de alfabetizar sujeitos em diferentes momentos e com diversas percepções sobre a cultura letrada, nos propusemos a contribuir na elaboração de uma proposta de reforço escolar centrado na alfabetização que, leve em consideração a diversidade da leitura de mundo presente nesta turma de alunos e alunas e que desse um aporte positivo na proposta de alfabetização de toda a turma.

No desenvolvimento da investigação sobre as Escolas de Linha já havíamos traçado o perfil dos alunos da Escola do Bairro Mariana, na cidade de Porto Velho, portanto, debruçamo-nos sobre quais motivações levariam a um grupo de 18 meninas e meninos com maiores dificuldades nos processos e métodos propostos pela instituição para incursão na cultura letrada. Foram desenvolvidas entrevistas formais, observação das rotinas e encontros com estas crianças que desejavam melhorar ou aprender a leitura na escola. O trabalho foi desenvolvido junto a um grupo de pesquisa ainda embrionário que busca coletar e analisar dados sobre as Escolas de Linha e sua função junto ao desenvolvimento da educação sistematizada em Rondônia.

Especificamente no caso desta escola, tivemos a contribuição importante de duas alunas do curso de Pedagogia, do professor Alexandre Salles que divide comigo as orientações e questionamentos que acompanham a organização deste conhecimento articulado entre os saberes da Universidade e os saberes populares gestados a partir das Escolas de Linha; bem como da Professora



Geruzza Vargas, que pesquisa o entendimento da alfabetização como condição para o desenvolvimento escolar dos sujeitos nas Escolas das Linhas. O grupo foi responsável por toda a elaboração pedagógica que orientou este momento do processo: da organização dos questionários até o desenvolvimento dos calendários e lanches para as aulas de reforço escolar.

As reuniões para desenvolvimento do Projeto foram organizadas na própria Escola com a presença dos alunos, da equipe que estava à frente do trabalho e da docente da Escola em foco. Durante as reuniões de sensibilização, fomos apresentados às crianças e foi explicado o nosso objetivo para estar naquele espaço. As reuniões se iniciaram em julho de 2012 e se estenderam até 21 de dezembro de 2012, quando foi encerrada a primeira fase do projeto.

No primeiro mês do trabalho, as alunas coletaram dados sobre as dificuldades e motivações do alunado em relação aos processos de aprender a ler a palavra na escola para interpretar o mundo, orientadas por roteiros elaborados previamente no coletivo. Na sequência foram analisados os dados coletados no processo de traduzir a Escola de Linha e as expectativas dos sujeitos presentes em seus espaços sobre as funções da leitura e escrita em suas vidas.

Preliminarmente constatamos que todos os alunos tinham uma motivação afetiva para aprendizagem da leitura: escrever as histórias contadas por avós analfabetas sobre origens e mistérios familiares, escrever em português os contos e mitos indígenas de várias etnias que se encontram apenas na tradição oral e se perderão com a morte dos mais velhos, ler a bíblia para pais e avós, ler revistas de adolescentes, ler cartinhas e ter página numa rede social, entender e decifrar manuais de orientação sobre plantações e colheitas. Constatada a motivação, debruçamo-nos sobre o traçado de uma proposta que desenvolvesse e fortalecesse entre aquele grupo de alunos os saberes necessários para que cada um utilizasse a leitura da escola para os objetivos a que se propuseram.

No processo de elaboração da proposta, necessário se fez fortalecer as referências teóricas das pesquisadoras: neste momento mais uma vez nos valem das concepções educativas de Paulo Freire e sua ratificação da necessidade de estabelecer um diálogo constante em que alunos e professora aprendem e ensinam; as concepções teóricas de Magda Soares (2004) sobre os processos de entender a leitura como prática social e “desescolarização” da leitura para que lhes sejam devolvidas as funções sociais de comunicação; das reflexões de Délia Lerner (2002) sobre o possível, o desejável e o real no ensino das palavras na escola e o impacto de suas práticas junto aos sujeitos que chegam ávidos por se incluírem em projetos de assunção de cidadania e ascensão social e da proposta de interdisciplinaridade como eixo norteador da prática pedagógica contida nas reflexões de Nidia Nacib Pontuschka.

Tendo clareza deste detalhamento, a proposta metodológica se desenvolveu da seguinte forma: 01- Ler histórias e contos clássicos e buscar pontos de convergência e similaridades entre as histórias lidas e as conhecidas pelas crianças. O desafio consistia em compartilhar saberes que incluam todas as



crianças na cultura letrada para que possam integrar a comunidade leitora. 02 – Recontextualização: Contar e recontar as histórias e contextualizá-las tomando como referência fundamental as práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita como, por exemplo, as histórias familiares, as receitas que passam de geração para geração, as lendas e contos das famílias, os saberes que envolvem as relações nas diversas comunidades e sua perpetuação pela escrita. 03 - Escrever novas histórias e/ ou histórias contadas pelos mais velhos ou antigos moradores das diversas comunidades, resgate da memória e do sentido do objeto de ensino para o sujeito da aprendizagem: ler e interpretar os contos de fada para reelaborar histórias de contos de fadas **de e para** crianças do século XXI.

O processo se desencadeia a partir da arte de Ler, Escrever, Produzir e Criar, sendo a ideia central a prática de Rodas de Leitura: o Contar Histórias, Recuperar a Memória das histórias da comunidade, Reconstruir histórias, Produzir e Sistematizar ~~de~~ histórias realizadas no coletivo.

Os sujeitos objetos desses estudos são nascidos e adentrados na sociedade em um tempo onde tudo parece estar por se adaptar aos contextos e as novas relações necessárias para conviver com respeito em meio às diferenças que constituem a riqueza e as contradições de viver e conviver com o pluralismo cultural orientador das relações efetivadas por meio de nossa cidadania mestiça. São cidadãos que sempre tiveram negados os direitos à cidadania no sentido de humanidade que o conhecimento agrega, o qual por força da impulsão e da prescrição determinada pelas políticas públicas está na escola, porém, não conquistaram ainda o direito de *viver a escola e aprender*, a partir das referências culturais, de sua leitura preliminar de mundo.

Os resultados deste conhecimento em processo parecem indicar que os saberes trazidos pelas crianças a partir do *estar sendo no mundo* favorecem o entendimento e aprendizagem do saber desejado pela escola. Referenciar a aprendizagem na escola tendo por base o conhecimento que as crianças trazem dos espaços onde estão se constituindo cidadãos parece ter sido uma estratégia acertada. Todas demonstram prazer e ansiedade para com brevidade escrever e ler as receitas de suas avós, contar uma história de uma rainha ancestral real que viveu há muitos anos em um País muito longe e que foi escravizada e trazida a força para o Brasil e até mesmo as poesias contidas em determinadas partes da Bíblia. A escola pública da Floresta Amazônica concentra grande quantidade de programas e políticas voltadas para as mais diversas demandas.

Nos locais mais distantes de localidades mais urbanizadas, a instituição não raras vezes, se constitui na principal referência da presença do Estado para uma determinada comunidade. Ao que tudo indica o dever de casa da pesquisadora não admite simplificações. Transitar entre as múltiplas identidades em que a escola pública se organiza nas Escolas de Linha exigiu além de um novo significado para as palavras espaço, cultura, leitura e práticas sociais de leitura na Amazônia, a elaboração de um diálogo permanente entre as diversas ciências que orientam a formação do professor e as escolas, para



avançar em uma proposta educativa que contemple e atenda a diversidade. Para cada representante da vasta diversidade brasileira há uma categoria e uma conversação que precisa ser selecionada a partir de critérios coerentes, mas que tenha como pressuposto básico os saberes que os alunos carregam consigo ao longo da trajetória de tornar-se cidadão, dono e senhor dos seus direitos de escolher como utilizar o conhecimento produzido e sistematizado pela escola e consciente dos deveres que estas escolhas implicam.

Não basta universalizar o espaço; é preciso viabilizar o acesso de fato e fazer valer o estar na escola dando voz e relevância à cultura vivenciada pelos coletivos diversos fora da escola.

Os alunos que puderam vivenciar este primeiro movimento da pesquisa são crianças faladoras, felizes por poderem falar de suas histórias, das expectativas sobre o aprender a escrever e ler. Não podemos avaliar ainda o impacto deste trabalho no processo de alfabetizar e fortalecer a alfabetização dos alunos. Mas, no decorrer do último semestre, em que se pesem as dificuldades do inverno amazônico e de acesso ao espaço da escola, já escrevemos cartas de natal personalizadas ao “Papai Noel” com intenções de presente e uma receita de peixe com variações nos temperos.

Transformar as crianças em protagonistas de sua aprendizagem a partir de sua cultura fez com que se tornassem mais seguras, mais falantes, ampliando seu vocabulário. Tencionamos organizar ainda um dicionário “beradero”, que é sinônimo para ribeirinho. Finalmente vivenciamos a máxima freirirana de que *“professor é quem de repente aprende”*. Estamos em processo de aprender e traduzir este saber e temos a ousadia de pretender que estes saberes da parte central da floresta, beneficiem outros meninos e meninas ansiosos por ter vez e voz na escola.



O LUGAR DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE: a relação professor, aluno e conhecimento químico

Thiago Henrique Barnabé Corrêa⁴⁴⁵
Roseli Pacheco Schnetzler⁴⁴⁶

RESUMO

O desinteresse discente e seu desapego com os estudos tem se tornado uma das maiores queixas dos professores em exercício. Frente a estes dois aspectos, o presente artigo tem como intuito discutir o papel da Escola na sociedade e a relação do aluno com o conhecimento científico/químico a partir da ótica de quatro professores iniciantes de Química. A crença de que o silêncio e a passividade é uma condição *sine qua non* para o processo de ensino-aprendizagem ainda é arraigada no discurso docente. Pensar novas estratégias para o ensino de Ciências, assim como praticar o exercício da reelaboração conceitual são necessidades formativas defendidas neste trabalho.

Palavras-chave: Escola e contemporaneidade. Aluno-conhecimento. Ensino de Química.

ABSTRACT

The student disinterest and detachment with his studies has become one of the biggest complaints of practicing teachers. Facing these two aspects, this article is aimed to discuss the role of school in society and the relationship of the student with the scientific / chemical from the perspective of four beginning teachers of chemistry. The belief that silence and passivity is a *sine qua non* for the teaching-learning process is still rooted in the teaching discourse. Think new strategies for teaching science as well as practice the exercise of rethinking conceptual training needs are defended in this paper.

Keyword: School and contemporaneity. Student-knowledge. Chemistry Teaching.

⁴⁴⁵ Instituto de Educação Superior de Boituva, UNIESP: correathb@hotmail.com

⁴⁴⁶ Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/UNIMEP: rpschnet@unimep.br



PROGRAMA DE INTERVENÇÃO FONOLÓGICA COMO PROPOSTA DE TRABALHO COM ESCOLARES DE RISCO PARA A DISLEXIA

Cláudia da Silva
Simone Aparecida Capellini
Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista –
FFC/UNESP-Marília-SP
Apoio: CNPq

RESUMO

Objetivo: verificar a eficácia de um programa de intervenção fonológica em escolares de risco para a dislexia do 1º ano do ensino fundamental. Método: participaram desse estudo 40 escolares de ambos os gêneros, com idade entre 5 anos e 11 meses a 6 anos e 7 meses, regularmente matriculados no 1º ano do ensino fundamental. Os escolares foram divididos em dois grupos: GI: composto por 20 escolares sem transtorno fonológico; e GII: compostos por 20 escolares com transtorno fonológico, ambos os grupos foram submetidos ao programa de intervenção fonológica, composto por 15 sessões. Em situação de pré e pós-testagem, todos os sujeitos deste estudo foram submetidos à aplicação do Protocolo de Avaliação das Habilidades Cognitivo-Linguísticas, em sua versão coletiva e individual. Os resultados foram analisados estatisticamente. Resultados: os resultados indicaram que GI e GII responderam de forma positiva ao programa de intervenção fonológica, no entanto, GII apresentou média de desempenho inferior a GI, ou seja, mesmo apresentando desempenho crescente no decorrer das sessões os escolares com transtorno fonológico apresentaram médias de desempenho inferior aos escolares sem transtorno fonológico, o que permitiu identificar, entre os 20 escolares com transtorno fonológico, três escolares que continuaram apresentando manifestações da dislexia. Conclusão: o programa de intervenção fonológica elaborado para escolares de risco para a dislexia foi eficaz para os escolares com e sem transtorno fonológico, pois possibilitou a melhora em habilidades fonológicas na medida em que auxiliaram na percepção, segmentação e identificação de segmentos sonoros como sílabas e fonemas. Além de permitir o acompanhamento dos escolares com transtorno fonológico no decorrer das sessões, permitindo o rastreamento e identificação dos escolares de risco para a dislexia.

Palavras-chave: Aprendizagem. Habilidades fonológicas. Dislexia.

ABSTRACT

Objective: to verify the efficacy of phonological intervention program for students of risk for dyslexia of the 1st grade level of elementary school. Method: participated of the study 40 students of both genders, with aged between 5



years and 11 months to 6 years and 7 months, regularly enrolled in 1st grade level of elementary school. The students were divided into two groups: GI: composed of 20 students without phonological disorder; and GII: composed of 20 students with phonological disorders, both groups were subjected to phonological intervention program, composed by 15 sessions. In situation of pre and post-testing, all subjects in this study were submitted to the Evaluation Cognitive Linguistic Skills Protocol, in their collective and individual version. The results were statistically analyzed. Results: The results show that GI and GII responded positively to phonological intervention program, however, GII showed average of underperformed the GI, or even, showing increasing performance during the sessions the students with phonological disorder had average of underperformed to students without phonological disorder, what allowed to identify, among the 20 students with phonological disorder, three students that continued presented manifestations of dyslexia. Conclusion: the phonological intervention program designed for students at risk for dyslexia, was effective for students with and without phonological disorder, because it allowed the improvement in phonological skills as it helped the perception, segments and identification sound as syllables and phonemes. Besides allowing the monitoring of the students with phonological disorders in the course of the sessions, allowing the screening and identification of students at risk for dyslexia.

Keywords: Learning. Phonological skills. Dyslexia.



AÇÕES E REFLEXÕES EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL NUMA ESCOLA DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE CRICIÚMA – SC

Marina de Oliveira Olivo
marina.olivo@hotmail.com

Pâmela Corrêa da Silva
pamela_link3@hotmail.com

Zenaide Paes Topanotti
zpt@unesc.net

Maristela Gonçalves Giassi
mgi@unesc.net

Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC
PROPEX – Pró Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão

Palavras-chave: Educação Ambiental. Oficinas pedagógicas. Meio ambiente.

Introdução e Objetivos:

Historicamente a humanidade, como um todo, não tem cuidado bem do planeta, nem dos seres que nele vivem, de acordo com Dias (1993), há milhões de anos os primeiros seres humanos que habitavam o Planeta enfrentaram inúmeras dificuldades e desafios, pois “a natureza era mais poderosa que os homens”. Segundo Effting (2007), com a urbanização e evolução da civilização, a percepção do ambiente mudou drasticamente e a natureza passou a ser entendida como “algo separado e inferior à sociedade humana”, ocupando uma posição de subserviência. No decorrer do século passado, para se atender as necessidades humanas foi-se desenhando uma equação desbalanceada: retirar, consumir e descartar. Segundo Donela (1997), ao contrário de outros seres vivos que, para sobreviverem, estabelecem naturalmente o limite de seu crescimento e conseqüentemente o equilíbrio com outros seres e o ecossistema onde vivem a espécie humana tem dificuldade em estabelecer o seu limite de crescimento, assim como para relacionar-se com outras espécies e com o planeta. Essa é a fronteira entre o conhecimento e a ignorância humana sobre sua própria casa, o Planeta Terra. De acordo com Grum (1996) “Uma das principais causas da degradação ambiental tem sido identificada no fato de vivermos sob a égide de uma ética antropocêntrica”. Por meio da Educação Ambiental, segundo Varine (2000), torna-se uma prática social visto que a natureza é um grande patrimônio da sociedade e é preciso ser preservada. Já Reigota (2002) quando aborda em Representação Social observa, que o primeiro passo para a realização da educação ambiental deve ser a identificação das representações das pessoas envolvidas no processo educativo. Ainda sobre a educação ambiental, Philippi Junior e Pelicioni (2005) chamam a atenção para o fato de que uma educação transformadora envolve não só uma visão ampla de mundo, mas também a clareza da finalidade do ato



educativo, uma posição política e competência técnica para programar projetos a partir do aporte teórico e formador de profissional competente. Uma das funções escola é a de envolver o aluno com sua realidade dando-lhe condições para que perceba o lugar que ocupa na natureza e na sociedade, possibilitando-lhe interferir nessa realidade de modo a melhorar sua qualidade de vida. (SANTA CATARINA, 1998). Com essa preocupação, o Programa Ceciesc/Sala Verde, e o Laboratório de Prática de Ensino de Ciências da UNESCO desenvolvem ações, reflexões e oficinas voltadas para questões ambientais por meio do seu acervo bibliográfico e pedagógicos, atendendo escolas da região, que, por sua vez, também procuram cumprir sua função. Assim, o presente trabalho refere-se a um projeto desenvolvido na E.M.E.I.F.F. Pascoal Meller, com o objetivo de promover o envolvimento da comunidade escolar em ações que visem à melhoria da qualidade do seu ambiente de vida. Autores como Freire (1996), Reigota (2002), Sato (2004) Morin (2006) entre outros, chamam a atenção para a necessidade de tratar de temas de educação ambiental nas escolas que levem em consideração a realidade dos alunos e o meio em que está inserido enfatizando tratar o tema ambiental numa perspectiva teórico prático, que embase as atividades dos professores e o aprendizado dos alunos de modo que possam atuar em seu ambiente de vida com respeito e responsabilidade.

Metodologia:

Inicialmente foram feitas leituras para servir de base na execução do projeto, foram encaminhadas aos professores um comunicado descrevendo o projeto que estaria sendo realizado na escola e solicitando sugestões de temas que poderiam ser trabalhados com os alunos referentes ao projeto. Após a reunião recebemos as sugestões de temas e atividades que desejassem que fossem tratadas em cada turma, elencamos as metodologias do que seria tratado. Os temas em geral sugeridos foram relativos a lixo, água, reflorestamento e brinquedoteca. Dos temas propostos criamos um cronograma que foi apresentado aos professores para marcar das datas e aplicar a atividade com a turma. Foram realizadas atividades como: reunião com corpo administrativo; professores e bolsistas; discussão sobre o projeto e coleta de ações propostas pelos professores; reuniões na universidade para preparar o que ficava definido para fazer na escola. Atividades referentes ao tema “lixo”: Foram criadas lixeiras com caixas de papelão, que foram pintadas pelos alunos e identificadas em lixo seco e molhado, introduzindo a eles o tempo de degradação de cada material. Identificamos as cores das lixeiras e os locais onde colocar o lixo e contamos a história do Saci. Atividades referentes ao tema “jardinagem”: foi realizado um mutirão com os alunos para a plantação de árvores ornamentais nativas nas proximidades da escola. Foi solicitado que os alunos fizessem desenhos sobre “natureza”, e selecionados os mais criativos para pintar nos bancos da escola. Também foram feitos cartazes de conscientização sobre ambiente e qualidade de vida. Atividades referentes ao tema “água”: Foi



introduzido o tema com slides e vídeos didáticos que mostram o ciclo da água e as estações de tratamento e após foi confeccionado material didático sobre o tema. Atividades referentes ao tema “reflorestamento”: Foram plantadas mudas de árvores nativas com cada turma que foram devidamente identificadas. Atividades referentes ao tema “problemáticas ambientais”: Atividade realizada sobre o referido tema no Laboratório de Prática de Ensino da UNESCO, onde cada aluno tirava um cartão com um problema referente ao meio ambiente e, em seguida deveria achar o cartão com as soluções para o mesmo problema. Atividades referentes ao tema “reciclagem”: Durante as férias de julho foi pedido para que os alunos trouxessem materiais que pudessem ser reutilizados e conforme eles traziam, íamos preparando o material para realizar a atividade com previstas. Foram elaborados diversos materiais didáticos. A atividade de encerramento: foi confeccionada pelas bolsistas uma árvore de natal feita com garrafas pet e doada para a escola. Foram entregues aos professores e funcionários biomas e porta canetas confeccionados também com material reciclado. Como agradecimento encerramos o projeto com uma apresentação em data show, mostrando aos alunos e funcionários todo o trabalho feito durante o ano na escola, usamos para esse momento os materiais fotográficos e musicas ao violão com um dos professores coordenadores do projeto.

Discussão e Considerações finais:

O projeto possibilitou a realização de ações de cunho ambiental que beneficiou tanto a estrutura física, como a paisagística da escola e de seu entorno. As atividades foram desenvolvidas conforme o planejado com os professores e direção, os alunos acompanharam e tiveram participação ativa nas oficinas e atividades práticas. Nas oficinas realizadas foram abordados os seguintes assuntos: água; reciclagem; lixo; arborização; coleta seletiva e problemáticas ambientais. Com a realização das oficinas percebe-se que os alunos desenvolvem um maior interesse pelas questões ambientais e ampliaram seu conhecimento neste campo do saber. Percebe-se também, maior cuidado com o entorno da escola, assim como, com o descarte de materiais nos pátios da escola. Os objetivos do projeto foram alcançados plenamente. Os bolsistas desenvolveram suas atividades devidamente e atingiram um aprendizado importante sobre a educação ambiental, a escola, os alunos e professores. Ampliaram também seu conhecimento referente ao tema Meio Ambiente e como tratar dele com alunos e professores. Desenvolveram muitos materiais didáticos de qualidade e contribuíram para que mais pessoas conheçam e respeitem seu ambiente de vida. Destacamos que o projeto foi de grande importância para a escola, pois ofereceu aos alunos a oportunidade de participar de um processo educativo extra classe, diferenciado voltado para as questões ambientais. Contou com apresentações e atividades práticas que oportunizaram a participação de todos e ofereceu aos professores momentos de reflexão e ação que podem utilizar em sua vida profissional e pessoal. Concluímos que nossos objetivos relacionados aos alunos foram totalmente alcançados, pois podemos notar a grande diferença nas atitudes das crianças



no início e no final do projeto, porém é necessário que futuramente novos projetos sejam feitos, na busca de maior conscientização de professores e funcionários. Os professores participantes consideram este tema de grande relevância, mas não conseguem dedicar maior atenção a ele, por isso, gostariam que o projeto continuasse, pois com ele todos se envolveram e o tema pode ser tratado devidamente. Os alunos também não queriam que fosse encerrado, informando que gostaram de participar dele e de todas as atividades desenvolvidas. A equipe gestora da escola também mostrou interesse e motivação pelo projeto e por sua continuidade. Pode-se perceber que houve melhoras no ambiente escolar e até o final do ano a horta e as árvores estavam vivas e em pleno desenvolvimento.



O USO DE HISTÓRIAS DE VIDA COMO RECURSO METODOLÓGICO EM DUAS PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana Claudia Molina Zaqueu⁴⁴⁷
Fernanda Malinosky C. da Rosa⁴⁴⁸

RESUMO

Apresentam-se possíveis compreensões a respeito do uso de Histórias de Vida – chamados aqui de memoriais de formação e narrativas (auto)biográficas – em duas pesquisas de mestrado em Educação Matemática da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Rio Claro. Uma das pesquisas busca uma articulação entre as narrativas (auto)biográficas e os pressupostos da História Oral praticada no Grupo de História Oral e Educação Matemática (GHOEM) para compreender o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) nos cursos de formação de professores de Matemática, em específico no curso de matemática da mesma UNESP. Já a segunda pesquisa, busca refletir, a partir da escrita de memoriais, sobre a formação de professores de matemática para a inclusão em uma universidade no Rio de Janeiro, bem como a preparação dos mesmos para trabalhar com a educação matemática inclusiva nas escolas regulares. A partir dessas narrativas, é possível fazer uma reflexão sobre a formação, as angústias, as dúvidas, as opiniões, entre outras coisas.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Educação Matemática. História Oral.

ABSTRACT

We present a possible understanding about use of Life Stories – called here memorials and (auto)biographical narratives – in two master's degree researches in Mathematics Education from Universidade Estadual Paulista (UNESP) in Rio Claro. One of the research aims to reflect, from the writing of memorials on the training of mathematics teachers for inclusion in a university in Rio de Janeiro, as well as preparing them to work with mathematical inclusive education in regular schools. The second research, relates to a joint between (auto)biographical narratives and assumptions Oral History practiced in Oral

⁴⁴⁷ Ana Cláudia Molina Zaqueu é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Heloisa da Silva; Bolsista CNPq. E-mail: anaclaudiam.zaqueu@gmail.com

⁴⁴⁸ Fernanda Malinosky C. da Rosa é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Ivete Baraldi; Bolsista CAPES. E-mail: malinosky20@hotmail.com;



History and Mathematics Education Group (GHOEM) to understand the Institutional Program for Teaching Initiation Scholarships (PIBID) in training of mathematics teachers courses in specific math course in the same UNESP. From these narratives, it is possible to reflect on the training, anxieties, doubts, opinions, among others.

Keywords: (Auto) biographical narratives. Mathematics Education. Oral History.



AS CRENÇAS RELATIVAS À BIOLOGIA QUE CONTRAPÕEM O CONHECIMENTO CIENTÍFICO EM ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS

Paola Sussai Luz
Patricia Canteri de Souza
Wellison R. Mistieri Toledo
Vera Lucia Bahl de Oliveira

RESUMO

As crenças populares são derivadas de práticas no cotidiano das pessoas que mesmo sem teor científico obtiveram um bom resultado. Este trabalho tem por função, apresentar dados relacionados a influência das crenças populares relacionadas à biologia na vida dos alunos de duas turmas de ensino médio construídos no dia a dia de suas vidas e que afloram nas aulas de biologia desafiando a prática de ensino dos professores em formação inicial ; foram tabuladas as crenças que estes manifestam advindas do contexto social onde estão inseridos. Para isso foi elaborado um instrumento para coleta de dados para ser aplicado durante uma oficina realizada pelo projeto PIBID Biologia. Os resultados mostram que a várias crendices apesar de não terem comprovações científicas se perpetuam devido ao valor cultural, quase folclórico que apresentam.

Palavras-chave: crenças populares, cotidiano, valor cultural.



O PROFESSOR DO 6º ANO E SUAS CONCEPÇÕES SOBRE AFETIVIDADE: EFEITOS NA PRÁTICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM

Leandro Batista da Silva¹
Sandra Francesca Conte de Almeida²

RESUMO

Este artigo é fruto de um estudo que pesquisou as concepções de professores do 6º Ano do Ensino Fundamental, de uma escola militar, a respeito da afetividade e de seus efeitos nas práticas pedagógicas e na aprendizagem dos alunos. A base teórica são os pressupostos de Henri Wallon. Utilizou-se, como instrumento de coleta e construção dos dados, a entrevista semiestruturada. Após a análise e discussão dos dados, constituíram-se os seguintes núcleos de significação e sentido: “Os interesses e motivações do docente em trabalhar no 6º Ano do Ensino Fundamental”, “‘Meu aluno’: a pessoa que está no 6º Ano do Ensino Fundamental”, “O lugar da afetividade na formação dos professores do 6º Ano do Ensino Fundamental”, “O professor do 6º Ano do Ensino Fundamental e suas concepções sobre afetividade”, “Manifestações de afetividade na escola”, “Afetividade, aprendizagem e relação professor-aluno” e “Afetividade e a prática do docente do 6º Ano do Ensino Fundamental”. A partir dessa análise, apreenderam-se, no discurso docente, suas concepções acerca da afetividade e seus efeitos no processo ensino-aprendizagem. As conclusões do estudo apontam que os professores têm uma visão contraditória sobre a afetividade, associando-a ora à emoção, ora ao sentimento (ainda que não percebam essa dualidade). Eles não se dão conta, em seus relatos, de que emoções e sentimentos, tomados isoladamente, não expressam toda a gama possível da afetividade.

Palavras-chave: Afetividade. Concepções docentes. Aprendizagem.

ABSTRACT

This study investigated the conceptions that teachers of the 6th grade of a military school have about affectivity and about their effects on teaching practices and student learning. The theoretical assumptions are based on Henri Wallon's studies. Semistructured interviews were used as instruments of data collection. After the analysis and discussion of data, the following clusters of meaning were constituted: "The interests and motivations of teachers to work in the 6th grade", "'My student': the person who is in the 6th grade", "The place of affectivity in the training of teachers in the 6th grade", "The teacher of the 6th grade and his conceptions about affectivity", "Manifestations of affectivity in school," "Affectivity, learning and teacher-student relationship" and "Affectivity and teacher practice in the 6th grade". From this analysis, the teacher's speech, his conceptions of affectivity and their effects on the teaching-learning process were observed. The study's findings indicate that teachers have a contradictory view, dialectic of affectivity (although they do notice



this duality), associating it with either the affectivity or the feeling. It is not clear in their speeches that affectivity and feelings by themselves do not mean affectivity.

Keywords: Affectivity. Teacher's conceptions. Learning.



PRÁTICAS DE LEITURA COM CRIANÇAS DE CINCO E SEIS ANOS NA ESCOLA E O CONFRONTO COM A FILOSOFIA DA LINGUAGEM DE BAKHTIN

Vanessa Helena Pileggi⁴⁴⁹
Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo⁴⁵⁰

RESUMO

O conceito de leitura presente nas escolas nos anos iniciais está equivocado perante pesquisas e estudos realizados pelo Círculo da filosofia de linguagem de Bakhtin. Segundo essa perspectiva teórica, ler é atribuir significado, dar sentido, interagir com o texto viajando pelo mundo objetivado, como também, o ato de escrever que vai além da habilidade motora. Neste estudo, procuramos compreender se a leitura sistêmica, utilizada atualmente nas escolas, que adota o ato de ler como decodificação de um texto e respostas para questões de uma prova, alcança o papel e a função da língua. Sabe-se que tal problema de conceitos relacionados à leitura trazem consequências desastrosas para os alunos, como falta de atenção, dificuldade de concentração e de memória, imaginação pouco desenvolvida, tais situações envolvem problemas de aprendizagem em geral. Ao se ensinar a ler por meio da forma sistêmica, ou seja, pela decifração do código, letras e sílabas soltas, acaba-se por destruir as perspectivas sociais e o desenvolvimento intelectual dos sujeitos envolvidos, pois apenas se ensina que leitura e escrita são utilizadas para decodificação de palavras soltas sem sentido e significado. Dessa forma, ao se ofertar as crianças, em fase inicial de leitura, livros ou textos, pode-se perceber facilmente que são apenas decodificadores de palavras, e não conseguem dar sentido e significado ao que leem. Pode-se também constatar que tais alunos sentem dificuldades de se expressarem, não conseguindo dar sentido e significado à linguagem verbal. Assim, fundamentamos nossa pesquisa em estudos do Círculo de Bakhtin que menciona conteúdos da filosofia da linguagem, tais autores trazem grande reflexão da importância da língua e revelam conceitos da ideologia e interação dos enunciados na dialogia dos participantes do diálogo. O objetivo desta pesquisa é compreender e divulgar as ideias defendidas por Bakhtin confrontando a filosofia da linguagem proposta pelo Círculo com a realidade escolar de crianças com 5 e 6 anos, portanto utilizamos Faraco (2009) para esclarecer ideias tão complexas ensinadas pelo Círculo bakhtiniano, buscando em algumas obras grandes reflexões acerca do autor em questão. Esta sustentação teórica valoriza a linguagem no ato de sua produção, e ao ser retirada desse contexto perde o sentido e o significado dos signos produzidos. Especificamente exploramos o conceito de leitura defendido por Bakhtin e suas possibilidades na formação do leitor. Através da

⁴⁴⁹ Vanessa Pileggi : Graduada de Pedagogia-Unesp Bauru. contato: vanessinhamaffei@hotmail.com

⁴⁵⁰ Gislaine Rossler Rodrigues Gobbo-orientadora- Grupo de Pesquisa Implicações

Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural; Programa de Pós-Graduação em Educação Marília – FFC – Universidade Estadual Paulista – UNESP/BAURU. Prefeitura Municipal Bauru.gislainegobbo@ig.com.br.



análise das observações realizadas em sala de aula, no final da educação infantil com crianças de cinco anos e no início do primeiro ano do ensino fundamental com crianças de seis anos, fizemos uma comparação com a práxis - teoria e prática pedagógica-. Para tanto, a metodologia utilizada foi a observação direta e sistemática de cunho científico com turmas que participaram da Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental. Nossa produção e geração de dados embora parciais confirmam as hipóteses da importância deste conhecimento teórico para a escola atual expostas em nossa análise dos dados.

Palavras-chave: Leitura. Círculo de Bakhtin. Educação infantil e fundamental.

ABSTRACT

The concept of reading in schools in the early years is wrong before research and studies conducted by the Circle of philosophy of language Bakhtin. According to this theoretical perspective, is to assign meaning to read, make sense of, interact with the text objectified traveling the world, but also the act of writing that goes beyond motor skill. In this study, we sought to understand whether systematic reading, currently used in schools, which adopts the act of reading as decoding text and answers to questions from a race reaches the role and function of language. It is known that this problem of concepts related to reading bring disastrous consequences for students such as inattention, difficulty with concentration and memory, imagination undeveloped, such situations involve learning problems in general. When teaching reading through the systemic form, by deciphering the code, letters and syllables loose ends up destroying the prospects for social and intellectual development of the individuals involved, if only because it teaches reading and writing are used to decoding individual words without meaning and significance. Thus, by offering children in early reading books or texts, one can easily notice that decoders are just words, and fail to give sense and meaning to what they read. One can also see that these students have difficulties to express themselves, failing to give sense and meaning to verbal language. Thus support our research studies in the Bakhtin Circle content that mentions the philosophy of language, these authors bring great reflection of the importance of language and reveal the ideology and concepts set out in dialogic interaction of the participants in the dialogue. The objective of this research is to understand and disseminate the ideas defended by confronting Bakhtin's philosophy of language proposed by the Circle with the reality of school children aged 5 and 6 years, so we use Faraco (2009) to clarify complex ideas as taught by Bakhtin Circle, seeking works great in some reflections on the author in question. This theoretical underpinning values the language in the act of its production, and to be detached from the context loses the meaning and significance of signs produced. Specifically we explore the concept of reading advocated by Bakhtin and its possibilities in the formation of the reader. Through the analysis of observations made in the classroom, at the end of kindergarten with children five years and at the beginning of the first year of elementary school with children of six years, we made a comparison with praxis - theory and practice-teaching. Therefore,



the methodology used was direct and systematic observation of a scientific nature with classes that participated in the kindergarten and the first grade of elementary school. Our production and generation of partial data confirm the hypotheses although the importance of this theoretical knowledge for the current school exhibited in our data analysis.

Keywords: Reading. Bakhtin Circle. Kindergarten and elementary education.



CONCEPÇÕES SOBRE *BULLYING* ENTRE ALUNOS DE ESCOLA PÚBLICA E PARTICULAR

Luana Silvia Augusta Marcíria dos Santos Nogueira

luana@multiplus.g12.br

Maria Suzana De Stefano Menin (orientadora)

menin@fct.unesp.br

Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/ UNESP

Palavras-chave: *Bullying*. Escola Pública. Escola Particular.

INTRODUÇÃO

A prática do *bullying* não é algo novo, mas o tema tem sido objeto de pesquisa com maior intensidade nos últimos anos. O termo “*bully*” em inglês significa valentão. No Brasil, como em outros países, não há uma tradução específica, que o defina em toda sua abrangência. De forma geral, o fenômeno está relacionado a práticas, entre pares, de situações de exclusão, humilhação, ameaças, sempre com o objetivo de atingir uma ou mais pessoas. (AVILÉS e ELVIRA, 2002).

Tognetta e Vinha (2008, p. 2) caracterizam o *bullying* como:

[...] condutas agressivas entre estudantes, com tipos distintos de agressão [...] que se manifesta por meio do exercício de ações negativas de um sobre o outro. Essas ações negativas podem ser formas físicas, psicológicas, sociais e verbais. Frequentemente combinam várias ou todas essas formas que se repetem, o que as tornam ainda mais nocivas.

O *bullying*, muitas vezes, pode estar presente no ambiente escolar, uma vez que nele crianças e adolescentes vivem suas primeiras experiências sociais fora do meio familiar. A escola, que tem a função de promover a aprendizagem, a cidadania e valores como respeito, solidariedade e amizade, pode ser também, palco de diferentes formas de violência, de hostilidade e de exclusão, quando nela, ocorrem casos de *bullying*.

Para tanto, é necessário que a escola observe crianças e adolescentes que possam estar sendo alvo de *bullying*, promova o diálogo entre toda a comunidade escolar sobre o fenômeno a fim de esclarecer e conscientizar para o combate a esta prática.

Complementando esta ideia, Neto (2005, p. 169) defende que:

Envolvimento de professores, pais e alunos é fundamental para a implementação de projetos de combate ao *bullying*. A participação de todos visa estabelecer normas, diretrizes e ações coerentes. As ações devem priorizar a conscientização geral; o apoio às vítimas de *bullying*, fazendo com que se sintam protegidas; a conscientização dos agressores sobre a incorreção de seus atos e a garantia de um ambiente escolar sadio e seguro.



No entanto, nos questionamos se a escola tem dado visibilidade a este fenômeno, com ações de conscientização e de combate a prática de *bullying*. Acreditamos que casos que ocorram na escola podem não ser identificados como *bullying* pela falta de informação a respeito deste tema.

No presente texto, temos como objetivo apresentar as concepções de estudantes de duas escolas a respeito de *bullying*, pois temos a hipótese de que o fenômeno é pouco conhecido em suas características, que o diferenciam de outras formas de violência vividas no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Este texto apresenta resultados de uma pesquisa de mestrado “TV, *Bullying* e Vivências Escolares: relações possíveis”, orientada pela professora titular Maria Suzana De Stefano Menin. A pesquisa é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FCT/ Unesp.

O objetivo da pesquisa é analisar o que fica na memória de estudantes a respeito de reportagens televisivas que abordem o *bullying* no ambiente escolar e, então, verificar se as reportagens exibidas influenciam, ou não, nas concepções dos estudantes sobre as práticas de prevenção ao *bullying* na escola onde estudam.

Os dados foram coletados em uma escola pública e uma particular, no município de Presidente Prudente, SP. Em um primeiro momento, aplicamos questionários para alunos de 6º ano 9º ano, do Ensino Fundamental.

O questionário completo, aplicado nas escolas, é composto por seis questões, sendo todas abertas, o que permite a flexibilidade das respostas.

Optamos por coletar os dados em uma instituição de ensino pública e uma particular com o objetivo de verificar se há distinção nas percepções dos adolescentes à respeito do fenômeno *bullying* nestes espaços escolares, cujas realidades sócio-econômicas e culturais são diferentes.

Escolhemos aplicar o questionários à alunos de 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, uma vez que, é por volta desta faixa etária que o processo de formação moral do adolescente caminha para a autonomia, sendo uma condição importante para o adolescente perceber como o fenômeno se apresenta, estabelecer relações entre os casos exibidos na TV e vivenciados na escola e até buscar estratégias para o enfrentamento do *bullying*.

Consideramos que uma escola de cada seja suficiente para obtenção dos dados, uma vez que nos propomos a aplicar os questionários em todas as turmas de 6º ao 9º.

Como o tema *bullying* é polêmico e, de certo modo, expõe a fragilidade da escola para o enfrentamento deste fenômeno, há uma dificuldade em encontrar escolas que permitam pesquisa nesta área. Por esse motivo, a escolha das escolas foi feita por critério de acessibilidade, como sugere Vergara (2000). Esta acessibilidade no sentido de permitir o contato com estudantes e o levantamento de informações a respeito do tema estudado, é de suma importância para todas as etapas da pesquisa.



Neste texto abordaremos os resultados parciais obtidos nas respostas dos alunos a primeira pergunta do questionário: O que você acha que significa esse termo “*Bullying*”?

A análise dos dados é predominantemente qualitativa, pois esta abordagem nos leva, segundo Esteban (2010, p. 127):

[...] à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários sócioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Contudo, não descartamos o uso da abordagem quantitativa, pois após várias leituras, criamos categorias de análise e relacionamos cada resposta, a fim de agrupar aquelas que apareceram de maneira similar em mais de um questionário.

RESULTADOS

Os questionários foram aplicados a 138 alunos, sendo 89 na escola particular e 49 na escola pública. Na escola particular, obtivemos um retorno maior de autorizações assinadas pelos pais para que os alunos pudessem participar da pesquisa. Conforme podemos visualizar na Tabela 1, a quantidade de questionários obtidos por turma também não é uniforme.

Tabela 1 – Quantidade de participantes da pesquisa

Turmas	Escola Particular	Escola Pública
6º ano	25	12
7º ano	17	11
8º ano	26	11
9º ano	21	15
Total	89	49

A partir da análise das respostas dos 138 questionários à questão: “O que você acha que significa esse termo *Bullying*?”, conforme mostra as Tabelas 2 e 3, identificamos categorias variadas, sendo que a resposta de um sujeito pode estar relacionada a mais de uma categoria.

Na escola particular, constatamos que a maior parte dos alunos acha que o termo *bullying* significa agredir verbalmente, xingar, humilhar, ofender, provocar ou desrespeitar outra pessoa (31,4%), como relata o entrevistado de número 16: “*Ofender ou xingar alguma pessoa verbalmente*”.

Também houve uma quantidade significativa de respostas classificando o termo *bullying* como agressão física (25,1%). A resposta do entrevistado de número 46 exemplifica esta categoria e também se enquadra na categoria anterior, uma vez que compreende o *bullying* como uma agressão física ou verbal: “*Bullying para mim significa agressão física, agressão com palavras, constrangimento à vítima*”.

Outros alunos definiram *bullying* como o ato de colocar apelidos maldosos, zoar, fazer brincadeira de mau gosto (8,6%), mas não citaram características específicas deste fenômeno como: a violência entre pares, humilhação, exclusão e, sobretudo, a repetição do ato.

Apenas 8% das respostas apontaram que a prática do *bullying* pode causar prejuízo psicológico, especialmente, no alvo. Nesta categoria agrupamos exemplos comentados como dos seguintes entrevistados: “*Eu acho que significa você humilhar uma pessoa e xingar ela. Quando fazem isso, podem tirar toda a felicidade da pessoa*” (entrevistado de número 15); “*Esse termo para mim significa reprimir o seu colega, zoar ele, fazê-lo passar vergonha muitas vezes por uma coisa não muito legal*” (entrevistado de número 55).

Destacamos que apenas 4,6% dos dados coletados apresentaram que *bullying* é um ato contínuo, frequente e/ ou de perseguição. Outras categorias foram pouco representativas, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Respostas dos alunos da escola particular

Categorias	Quantidade de respostas	%
Agredir verbalmente/ xingar/ humilhar/ ofender/ provocar/ desrespeito	55	31,4%
Ser violento, agressivo / agredir fisicamente	44	25,1%
Colocar apelidos maldosos, zoar, fazer brincadeira de mau gosto	15	8,6%
Causa prejuízo psicológico (tira a felicidade, causa sofrimento, constrange, machuca, faz o outro se sentir mal, sentir vergonha, reprimido, etc.)	14	8%
Ato que é contínuo/frequente, perseguição	8	4,6%
Discriminar uma pessoa, ser preconceituosa, ser racista	6	3,4%
Excluir uma pessoa	6	3,4%
Define o termo em Português – Valentão	5	2,9%
A pessoa faz para se sentir superior, faz publicamente	4	2,3%
Feito em grupo ou sozinho	4	2,3%
Agressão também pela Internet	4	2,3%
Falar mal das pessoas/ Espalhar mentiras sobre alguém	3	1,7%
Ação com pessoa da mesma faixa etária	2	1,1%
Um ato errado/ vandalismo	2	1,1%
Indiferença entre as pessoas	1	0,6%
Um projeto da escola sobre indisciplina e preconceito	1	0,6%
Não sabe	1	0,6%
Total	175	100%

A Tabela 3 ilustra as categorias que identificamos nos questionários respondidos pelos alunos da escola pública. Observamos que houve menor registro de respostas com definições sobre *bullying*, se compararmos com os dados coletados na escola particular.

A maior quantidade de respostas apareceu na categoria que define o *bullying* como o ato de ser violento ou agredir fisicamente (34,4%), como apresentado na resposta do entrevistado de número 124: “O termo *bullying* refere-se a perseguição de uma pessoa a outra batendo todo dia sem que a pessoa possa se defender. Isso ocorre muito com pessoas gordas, baixas, magras, altas”.

Outra categoria que obteve grande número de respostas semelhantes foi com a caracterização do *bullying* sendo agressão verbal, xingamento e humilhação (30%). A resposta do questionário de número 94 exemplifica esta tendência de resposta: “É quando uma pessoa começa a ser xingada por outras e recebe apelidos”.

As demais categorias apresentaram uma frequência menor de respostas: 8,9% definiram *bullying* como ato de colocar apelidos maldosos, zoar, fazer brincadeira de mau gosto com outras pessoas; 6,7% afirmaram que o *bullying* causa prejuízos psicológicos; 5,6% caracterizaram o fenômeno como um ato de discriminação ou preconceito. Outras categorias obtiveram menos que 5% de frequência de respostas, como demonstra a Tabela 3.

Tabela 3 – Respostas dos alunos da escola pública

Categorias	Quantidade de respostas	%
Ser violento, agressivo/ agredir fisicamente	31	34,4%
Agredir verbalmente/ xingar/ humilhar	27	30%
Colocar apelidos maldosos, zoar, fazer brincadeira de mau gosto	8	8,9%
Causa prejuízo psicológico	6	6,7%
Discriminar uma pessoa, ser preconceituoso	5	5,6%
Ato que é contínuo/ frequente, perseguição	4	4,4%
Bagunça/ Indisciplina	2	2,3%
Cometer injustiça	1	1,1%
Falar mal das pessoas	1	1,1%
Falta de educação	1	1,1%
Covardia	1	1,1%
Ficar ameaçando alguém	1	1,1%
Feito por duas ou mais pessoas	1	1,1%
Resposta ampla: significa que pessoas sofrem <i>bullying</i>	1	1,1%
Total	90	100%

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES



Na pesquisa foi possível notar que alunos da escola particular apresentaram um maior número de respostas para definir o termo. Isso nos leva a pensar na seguinte questão:

A escola particular tem trabalhado mais o tema *bullying* que a escola pública?

Por outro lado, as quatro categorias com maior frequência de respostas foram as mesmas em ambas as instituições – escola pública e escola particular.

Percebemos, com este estudo, que a escola ainda tem dado pouca visibilidade ao fenômeno, no sentido de promover ações de orientação e conscientização, uma vez que a maior parte dos alunos entrevistados apresentou poucas características a respeito deste tema.

Identificamos, inclusive, que a concepção sobre *bullying*, entre alguns alunos, se confunde com atos de vandalismo, indisciplina ou racismo, por exemplo.

Deste modo, podemos afirmar que a escola, sendo um espaço de formação em valores, deve promover situações para discussão sobre esta temática, com o objetivo de informar e combater esta prática, tão presente nas instituições de ensino.



O INCENTIVO À LEITURA JUNTO AO ENSINO DE CIÊNCIAS

Vívian Ariane de Oliveira Costa

vivi_ariane@yahoo.com.br

Tamires Gonçalves Munhoz

tami.munhoz00@gmail.com

Andréa Mollica do Amarante Paffaro

amarantepaffaro@unifal-mg.edu.br

Nilton Luiz Souto

niltonlsouto@gmail.com

Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL-MG

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - CAPES

Palavras-chave: Leitura. Interpretação de texto. Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Estimular o aluno à prática da leitura na disciplina de Ciências é um desafio para a pedagogia. Os meios de comunicação em massa atraem a atenção das crianças e adolescentes para a leitura simples, de frases soltas, com vocabulário desvalido, de maneira cômoda sem grandes exigências. Nos dias atuais existe uma grande variedade de conteúdo literário disponível, e a leitura, ainda que genérica de determinado assunto é difundida entre a sociedade.

O hábito da leitura, no entanto, é um processo não somente individual, mas também social e o contato com os livros deve iniciar o quanto antes na vida das crianças. Assim, o professor assume um importante papel para o incentivo na formação do leitor e, inclusive, na formação do cidadão crítico, que não apenas lê, mas principalmente, questiona o objeto da leitura.

A fim de atingir o objetivo de aperfeiçoar novos leitores, o professor tem a função de levar para dentro da sala de aula textos diversificados, significativos e capazes de envolver o aluno e sua realidade. Assim, a leitura pode oferecer uma reflexão interessante sobre o mundo, sobre a vida e o hábito de ler ganha sentido.

Cada aluno é singular e apresenta uma maneira exclusiva de interpretar os fatos. Imperioso verificar as diferenças dos alunos quanto às fundamentações de interpretação a fim de proporcionar atividades de leitura que reflitam sua realidade. Segundo Paulo Freire *“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente”*.

A visão que o aluno tem do mundo se apresenta como essência para a leitura. Ou seja, no início do processo que o levará a prática consciente da leitura e interpretação das palavras escritas, as suas experiências vividas são determinantes. Por meio do exercício de relacionar suas próprias experiências com a leitura o aluno passa a ter uma observação crítica sobre sua relação com o mundo. Desta maneira, a leitura crítica é um instrumento que modifica positivamente a sociedade.



Ao direcionar a leitura como instrumento transformador da sociedade, é preciso constatar que esse exercício, costuma ter início na escola. Para muitos alunos da rede de ensino fundamental o livro didático representa o primeiro contato com a leitura porque não convivem diretamente no âmbito familiar com pessoas com hábitos literários.

A possibilidade de explorar a leitura de maneira natural não é tarefa exclusiva de um professor de Língua Portuguesa ou Literatura, é preciso que no ensino das demais disciplinas haja a aplicação da leitura para além dos livros didáticos. No ensino de Ciências, por exemplo, o aluno precisa fazer uma leitura efetivamente completa do conteúdo, entender todas as implicações da disciplina para atingir os conhecimentos pretendidos.

Desta maneira, a interpretação de textos é uma habilidade de extrema importância na formação do aluno e na sua capacitação enquanto crítico dos problemas sociais no contexto de sua leitura. Não somente suas experiências pessoais e vivências sociais determinam sua reflexão e crítica, mas principalmente sua aptidão para relacionar os fatos e os textos, assimilando o conteúdo de maneira correta, interpretando-o conforme suas diretrizes.

Com o trabalho nas escolas realizado por acadêmicos da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) junto ao grupo PIBID de Ciências, o convívio direto com os alunos nas escolas parceiras, as vivências e a análise dos relatos contidos nos diários de campo dos licenciandos observamos claramente a dificuldade e antipatia dos alunos pela leitura. A dificuldade de exercício da leitura de um texto, ainda que curto, é nítida bem como a dificuldade de interpretação de um texto com vocabulário genérico e simplista. Esta observação é notória mesmo em turmas mais avançadas já finalizando o ensino fundamental e está claro que não há incentivo à prática da leitura, e que ela ainda é tida nas escolas como um penoso exercício.

Devido a latente dificuldade apresentada pelos alunos do ensino fundamental em relação à leitura e interpretação de texto, durante o segundo semestre de 2012, algumas atividades foram desenvolvidas por meio do PIBID-Ciências da UNIFAL-MG, com o objetivo de diminuir os impactos da falta dessa prática nas escolas atendidas. As iniciativas ocorreram desde o incentivo comum à leitura de textos simples até na tentativa do despertar do interesse de cada aluno através da experiência do contato direto com textos maiores e livros com a intenção de mostrar os benefícios e riquezas da leitura.

METODOLOGIA

Após o início das atividades do grupo de Ciências Biológicas do PIBID UNIFAL-MG na Escola Estadual Padre José Grimminck e Escola Municipal Antônio Joaquim Vieira no município de Alfenas – MG, muitas evidências apontaram para a necessidade do incentivo a leitura. As discussões no grupo a respeito deste contexto culminaram com um programa de atividades desenvolvidas a fim de direcionar os alunos do ensino fundamental ao exercício da leitura individual, interpretação, e reflexão sobre a leitura relacionada à prática cotidiana.

As atividades envolveram a abordagem de temas associados à disciplina de ciências sobre o mundo animal, cuidados com a higiene e suas implicações, a



responsabilidade humana com o desenvolvimento sustentável, sobre a ciência presente no meio ambiente das cidades, sobre o corpo humano, os cuidados com o próprio corpo nas questões de saúde, os cuidados necessários com as tempéries climáticas, entre outros temas atuais.

Nesse sentido, foram desenvolvidas atividades de leitura baseadas em estratégias que compõem-se de ações que devem ser utilizadas em etapas (antes, durante e depois da leitura) sempre contando com a participação ativa e reflexiva do aluno-leitor tomando por base os dizeres de Solé (1998) ilustrados no quadro abaixo.

Algumas ações apontadas por Solé (1998) visando favorecer o aluno em seu processo de leitura.		
ANTES	DURANTE	DEPOIS
Motivação para a leitura: promover a interação entre o aluno e os textos criando uma relação de cumplicidade, seria essa também uma forma de transformar o ato da leitura em um desafio estimulante.	Após conseguir o envolvimento do aluno com o texto que se pretende ler através das estratégias que o levam a assumir um papel ativo perante o mesmo, inicia-se a atividade de leitura propriamente dita. É aqui que o leitor despenderá todo o seu esforço no sentido de construir uma interpretação possível do texto.	É importante deixar-se em evidência não ser possível estabelecer limites claros entre o que acontece antes, durante e depois da leitura, retomando aquilo que não ficou claro ao aluno.

Durante o curso da aula, diversas considerações a cerca da importância da leitura foram realizadas. Os acadêmicos do curso de licenciatura de Ciências Biológicas, destacaram a todo o momento a relevância da leitura para o desenvolvimento pessoal, escolar, profissional de cada aluno. Assim, pôde ser transmitido aos alunos que o exercício da leitura e a correta interpretação dos textos influenciam diretamente na capacidade de lidar com as diversas situações cotidianas.

As aulas foram trabalhadas em diálogo direto com os alunos, e não procederam apenas de maneira expositiva. Os temas escolhidos para cada leitura foram tratados como debate, de modo que o livro didático não foi material suficiente para suporte aos assuntos trazidos para sala de aula. A necessidade de conhecimento sobre o tema serviu como fator motivador para que o próprio aluno buscasse maior suporte em outras leituras para amparar sua participação em sala de aula.

As atividades desenvolvidas nas escolas transcorreram de maneira simples e objetiva. A disciplina de Ciências foi abordada em sala a partir da realidade dos alunos, do contato que eles têm com o mundo, promovendo o exercício da leitura individual, interpretação, e reflexão sobre a leitura relacionada à prática cotidiana.

Desta maneiras as ações em sala de aula foram realizadas em etapas, com variedade da modalidade de leitura a cada semana, e utilização de textos coadjuvantes além do livro didático de ciências, como em revistas direcionadas ao público adolescente e artigos de internet sempre com linguagem simples e acessível.



As disposições das carteiras em sala de aula foram alteradas de modo a facilitar a dinâmica das atividades. Foram formados semicírculos ou então grupos e duplas, o que facilitou para os alunos a trocar de informações sobre os textos trabalhados.

A leitura foi realizada de diversas maneiras, a fim de que os alunos tivessem contato com o conteúdo e pudessem praticar o exercício da leitura e fixar o conteúdo trabalhado. Primeiramente, leitura silenciosa e individual seguida da exposição de significados das palavras desconhecidas, a fim de facilitar o entendimento.

Após, foi realizada uma leitura coletiva, momento em que cada aluno, grupo ou dupla pôde ler um fragmento do texto em voz alta. Com isso, foi possível observar que a participação dos alunos revelava características individuais de dificuldades e limitações da leitura em voz alta como o ritmo. Ao final das leituras, que por alguns momentos sofreu pausas para breves explicações, os acadêmicos de licenciatura em biologia, como futuros professores instigaram os alunos sobre os textos, direcionando o diálogo para uma interpretação específica, momento em que muitos participaram contando experiências pessoais e expondo dúvidas e curiosidades em uma ocasião de socialização do assunto abordado.

DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a prática do projeto idealizado por acadêmicos do curso de licenciatura em biologia, e considerando sua reflexão, podemos concluir que a maior parte dos alunos não tem por hábito a leitura, a interpretação e a crítica dos temas e assuntos abordados.

Observamos alguns alunos do sexto ano que ainda possuem dificuldade de dicção, de leitura em voz alta, de desconhecimento de algumas palavras consequente da falta de exercício. Não há estímulo familiar, social e até mesmo da escola e, muitas vezes os alunos se prendem aos exercícios dos livros e não aproveitam a leitura de maneira plena.

A leitura na escola compõe um contexto bastante desmotivador. Nas escolas acompanhadas não há atividades que despertam interesse e curiosidade dos alunos para frequentarem a biblioteca ou emprestarem semanalmente livros extras para leitura em casa. A literatura acaba por ser tratada apenas em aulas específicas de língua portuguesa e as demais disciplinas não manifestam interesse em trabalhar com leituras além do livro didático. Assim, o hábito de ler que era para ser parte da vida do estudante, se torna distante dele.

Condicionar os alunos a uma leitura crítica e utilizar a interpretação pessoal de cada um deles para a composição do conteúdo a ser trabalhado na disciplina de ciências, apresentou aos alunos uma nova perspectiva a cerca da leitura, interpretação e crítica, uma condição prazerosa e com implicações cotidianas. Ainda, o envolvimento de interdisciplinaridade despertou a curiosidade e interesse da grande maioria que pode relacionar acontecimentos corriqueiros com os conhecimentos de ciências tratados em classe.

A escola tem o poder de mudar essa realidade, como leciona Martins: *“A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme seus próprios interesses,*



necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta”.

Portanto a responsabilidade na formação de alunos capacitados e habilidosos para a leitura, interpretação e crítica de textos das mais variáveis modalidades é um dever da escola, que deve fomentar o interesse e a curiosidade de seus alunos. Ao passo que o aluno deve retribuir com disciplina, atenção e concentração. Portanto, o trabalho de incentivo e exercício da leitura para a criação do hábito, é algo que deve ser construído mutuamente por escola e aluno.

Com a experiência em sala de aula, observamos que os objetivos de incentivo à leitura a partir dos conteúdos trabalhados, bem como a interpretação e a reflexão crítica, foram abrangidos com grande motivação. A aplicação de exercícios simples, mas que possam despertar o interesse dos alunos pela leitura devem ser trabalhados e valorados com responsabilidade, tendo em vista que a leitura crítica é instrumento da sociedade e da vida pessoal de cada um dos alunos e consequentemente da sociedade como um todo.

A partir desta experiência, observamos que momentos de diálogo direto com os alunos como o propiciado junto a estas dinâmicas não costumam acontecer em outras aulas e são importantes, pois acabam sendo uma forma de avaliação das necessidades e dificuldades dos alunos. A leitura e o trabalho de interpretação de texto realizado junto aos alunos nos auxiliou a criar este mecanismo de diálogo em sala de aula o que nos permitiu constatar a necessidade de se expressarem oralmente, uma vez que alguns possuem dificuldades em transcreverem seus pensamentos e interpretações. Essa discussão é um instrumento fundamental para um novo ensino de Ciências, pois volta seu olhar para a reflexão do aluno, e não a concepção formada do professor diante do mesmo material de estudo.

O professor que estimula o aluno a ler, apresenta um novo mundo aos seus discípulos com novos e amplos olhares. O aluno estimulado não compreende um texto somente por obrigação, mas também desenvolve sua capacidade de comunicação, adquire conhecimentos e possibilita cada vez mais qualidade em sua vida. Para tanto, o incentivo deve estar em todos os lugares, para que o aluno se torne um leitor crítico e agente capaz de pensar o melhor em sua função social e assim, além de transformar a própria vida e realidade modificar positivamente a sociedade.



NOVAS PERSPECTIVAS DO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO DE ANIMAIS PEÇONHENTOS E ANIMAIS SOCIAIS

Leticia Gomes de Pontes
Nayara Rodrigues Vieira
Leandro Hachuy Filho
Lucilene Delazari dos Santos
lekapontes@hotmail.com
bio.nayaravieira@gmail.com
hachuybion@hotmail.com
lucilene@cevap.org.br

FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU (FMB), UNESP – Botucatu, Doenças Tropicais. FAPESP, CNPQ e UNESP.

Introdução

São várias as motivações que levam os professores a promoverem visitas escolares a espaços não formais, seja para complementar os conteúdos ministrados em sala de aula, seja para buscar uma forma de abordagem interdisciplinar de conteúdos e muitas vezes relacionados ao cotidiano do aluno (CACHAPUZ, A. *et al.*, 2005). Aqui compreendidos como sendo espaços não escolares de ensino, ou seja, fora das instituições não escolares. A educação não formal é definida como um “rótulo” para uma variedade de atividades que tem em comum o fato de serem organizadas, ao contrário da educação informal; de operarem fora da estrutura do sistema educacional formal e geralmente livres de suas normas, regulamentos e convenções; e de poderem ser designadas para servirem a interesses particulares e necessidades de aprendizagem de subgrupos específicos em qualquer população (KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M., 2004). Os museus e centros de Ciências podem ser espaços de atividades de lazer e de passeios culturais (KÖPTCKE, L.S. 2003). Mas também podem ser local de atividades estruturadas e sistematizadas com o objetivo claro de ensinar, tornando-se espaços onde se opera o processo de ensino e aprendizagem. Contudo as atividades em espaços não formais, como museus, parques, cinemas, teatros são importantes não somente por constituírem-se em locais potenciais para o processo de aprendizagem de conteúdos escolares, mas “também socioculturais que representam (ARAUJO, CALUZI e CALDEIRA, 2006; ARAUJO, CALUZI e CALDEIRA, 2008).” Atualmente o museu do Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos (CEVAP), um espaço não formal para a comunidade, foi fundado em 2005 e localiza-se nas dependências da Fazenda Experimental Lageado da UNESP de Botucatu-SP, é utilizado como ferramenta para conscientização ambiental e tem a responsabilidade de informar a comunidade à respeito da biologia de serpentes e outros artrópodes peçonhentos um dos recursos didáticos atuais é uma cartilha fornecida aos visitantes. Tendo em vista a preocupação do Centro de aperfeiçoar seus recursos didáticos e um maior aprofundamento na formação da comunidade em toxicologia envolvendo esses

animais e a classificação dos mesmos, uma cartilha impressa contendo informações adicionais na área de toxilogia. Utilizou-se o material didático impresso, por este ser um meio de comunicação com um lugar bem definido, no cenário educacional de um país com poucos recursos de acesso à tecnologia e, também, pela afinidade do aluno com textos impressos como elemento que direciona a aprendizagem e lhe permite realizar, sozinho, suas tarefas (ALBERT, B., 2009). Esta afinidade se dá pelos seguintes motivos: permite releitura e leitura seletiva; pode ser consultado com facilidade; não requer horário específico de distribuição; não requer equipamento específico; é um meio que permite transmitir a mensagem sem interferência da tecnologia de entrega; tem custo baixo comparado a outras tecnologias; é o melhor formato quando há grande quantidade de conteúdo; integra-se facilmente a outros meios (TRILLA, J.A. 2008). Segundo Lemos (1999) “o material impresso tem como função: repassar informações, ajudar a desenvolver habilidades, exemplificar a aplicação do conhecimento, dentre outras”. O material impresso estabelece uma forma afetiva de relação que torna o processo de aprendizagem mais significativo, pois torna o aprendiz agente de seu próprio aprendizado.



FIGURA 1: Visitas Educacionais realizadas no museu do Centro de Estudo de Venenos e Animais Peçonhentos/UNESP.

Objetivos

O objetivo do presente trabalho foi avaliar recursos didáticos atuais do museu do Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos (CEVAP) a fim de estabelecer novas perspectivas educacionais para desenvolvimento de material didático impresso para o ensino sobre animais peçonhentos. Tendo por base atividades que interessem aos alunos e que possuam uma meta de interesse pessoal a ser atingida por eles, dando assim a oportunidade para o aluno despertar sua criatividade na experimentação de algo novo.



Metodologia

Para a elaboração do material didático do tipo cartilha impressa, foram realizadas reuniões baseadas nos resultados obtidos a partir da avaliação dos recursos didáticos aplicados anteriormente. Através de cada reunião supervisionada pelos pesquisadores científicos do CEVAP, foi possível desenvolver estratégias metodológicas que pudessem motivar os alunos a buscar conhecimentos e estimulá-lo a resolver problemas por meio de diferentes estratégias, possibilitando a construção de conhecimentos a partir daquilo que lhe faz sentido (MARANDINO, M. 2009). O conteúdo abordado neste material foi adquirido de trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais da área de toxicologia e dispostos por meio de atividades lúdicas.

Discussão e Considerações finais

Cada reunião supervisionada possibilitou aos integrantes do grupo a discutir questões de aprendizagem que sejam relevantes e significativas, que demonstrem que o aprendizado é interessante, instigador e útil tanto no dia a dia como no desenvolvimento intelectual dos estudantes. Palestras sobre o desenvolvimento dessa importante ferramenta, que é o material didático impresso, foram administradas para observarmos novas formas de ensino-aprendizagem, bem como a novos conteúdos que deem sustentação para o planejamento, dessa maneira pode-se indicar a forma de desenvolver um trabalho multidisciplinar e interativo que se aproxime da realidade do aluno; mostrar como a utilização da linguagem dialógica favorece o processo de construção coletiva e possibilita a elaboração de materiais a partir de estudo de casos; além de observar parâmetros de orientação para o desenvolvimento de material didático de animais peçonhentos; indicar o suporte teórico e as estratégias metodológicas que podem motivar o aluno a buscar conhecimentos e estimulá-lo a resolver problemas por meio de diferentes estratégias que possibilitem o aluno construtor o seu futuro. Além disso, essa nova cartilha auxiliará na avaliação do conhecimento transferido/adquirido através de um processo que permeie o ensino e a aprendizagem. Conforme Sanmartí (2002), os alunos devem autoavaliar-se e autorregular-se para poderem construir um sistema autônomo para aprender, o qual está em constante aperfeiçoamento. Em uma perspectiva interacionista de ensino a avaliação foi compreendida em três momentos principais: Inicial Diagnóstico; Formativa Processual; e Diagnóstica Final. O material proposto foi uma cartilha interativa, onde as atividades propostas agregam conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as visitas ao Museu. Dentre essas atividades estão: uma cartilha elucidando como vivem as abelhas e uma nova cartilha para crianças apontando os principais animais peçonhentos que podemos encontrar em nosso lar. Na cartilha de acidentes com animais peçonhentos para crianças temos: um desenho de uma serpente para colorir, um jogo dos sete erros contendo o desenho de homem correndo de uma serpente, de uma aranha e indo em direção a um escorpião, despertando assim a curiosidade perante a cena de desespero do homem perante a tais animais peçonhentos, uma cruzadinha

contendo quatro animais, uma serpente, uma abelha, um escorpião e uma vespa, sendo que, nessa atividade a criança deve escrever o nome de cada animal por extenso e por fim um desenho que a criança deve completar ligando os pontos para identificar o que a abelha da figura esta fazendo. Enquanto a cartilha de elucidando como vivem as abelhas é composta por: abelhas como zangão, operária e rainha para colorir; um quebra-cabeça interativo com curiosidades; um labirinto que desvenda o caminho para a colmeia e por fim para colorir temos um desenho ilustrativo das partes do corpo de uma abelha. Após a confecção da cartilha, a mesma foi entregue aos monitores previamente instruídos e aplicada passo a passo aos mesmos para que estes tirassem suas dúvidas e conseguissem desenvolver todas as atividades propostas nesta cartilha. A formulação da cartilha contou com elaboração de diversas atividades, e posteriormente foram selecionadas as mais relevantes. Cada atividade foi descrita e discutida para que todos do grupo fossem aptos a transmitir o conhecimento de cada atividade. Contudo concluímos que ao despertar a curiosidade e motivação dos alunos, podemos capacitá-los a estudar e pesquisar sozinhos, uma vez que é possível dar “todo” o conteúdo e cobrir todo o campo do conhecimento que se desenvolve aceleradamente com a intensificação de pesquisas científicas. Portanto, é mais significativo trabalhar bem e profundamente, tópicos identificados como básicos, do que superficialmente um grande conjunto de temas.

LIQUE OS PONTOS

A abelha é um inseto que ataca basicamente a região da cabeça e do pescoço. A picada das abelhas é muito dolorida, seu ferrão fica no local da picada e através dele ela injeta uma substância tóxica (Veneno) que pode ser letal, quando em grande quantidade, ou seja, mais de três abelhas picando a mesma pessoa, pode ser muito perigoso.



CEVAP
unesp

Centro de Estudos de Ensino e Aprendizagem
20234 - Câmpus Bauru, SP



Para colorir

Responsáveis:

LETICIA GOMES DE PONTES

DRA. LUCILENE DELAZARI DOS SANTOS

APOIO: **CEVAP**
unesp

unesp

PROEX

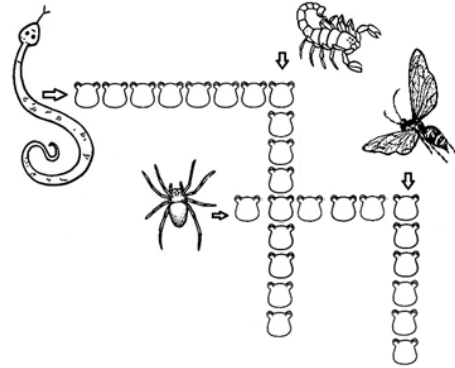
FIGURA 2: Atividades pertencentes à cartilha de acidentes com animais peçonhentos para crianças.

JOGO DOS 7 ERROS

O Juca não conhece nada sobre os animais peçonhentos por isso sempre corre deles. Ajude a mostrar para o Juca como é fácil aprender. Encontre os sete erros na figura:



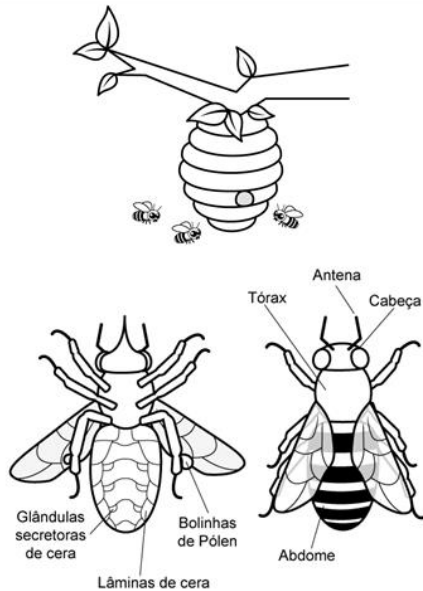
Observe os animais e escreva o nome deles na cruzadinha



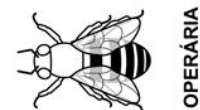
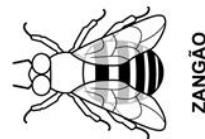
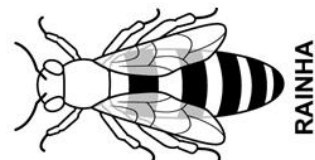
- Você sabia que as cascavéis possuem um órgão capaz de localizar a presa apenas pelo calor que a presa libera?
- Você sabia que as teias produzidas por uma aranha são cinco vezes mais fortes do que o aço no mesmo diâmetro?

FIGURA 3: Atividades pertencentes à cartilha de acidentes com animais peçonhentos para crianças.

PINTANDO E APRENDENDO



CEVAP
unesp



Para Obter:

Responsáveis:

LETICIA GOMES DE PONTES

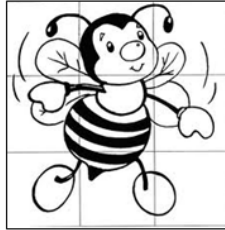
DRA. LUCILENE DELAZARI DOS SANTOS

APOIO:

FIGURA 4: Atividades pertencentes à cartilha elucidando como vivem as abelhas.

QUEBRA-CABEÇA

Recorte e brinque!



As abelhas são insetos sociais, isto é, a maioria delas convive harmoniosamente em um mesmo espaço?



Você sabia que as abelhas são muito importantes para o equilíbrio ecológico?



As abelhas são insetos que atacam com muita facilidade, sua picada é muito dolorosa?

LABIRINTO

Ajude a pequenina abelha a encontrar a sua colmeia!

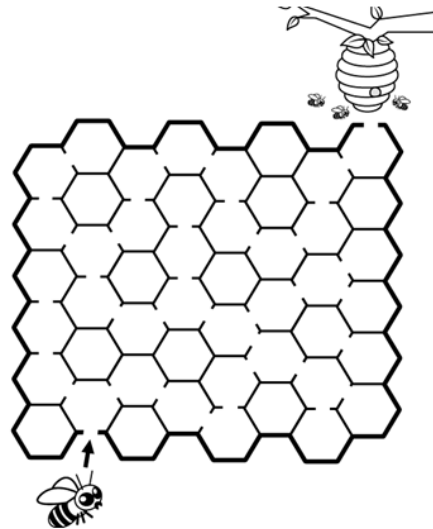


FIGURA 5: Atividades pertencentes à cartilha elucidando como vivem as abelhas.



FIGURA 6: cartilha de acidentes com animais peçonhentos para crianças.



PRINCIPAIS DIFICULDADES NO DESENVOLVIMENTO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO SOBRE ANIMAIS PEÇONHENTOS – ESTUDO DE CASO

Leticia Gomes de Pontes
Aline Ropelli Silva
Bianca Santos Brito
Lucilene Delazari dos Santos
lekapontes@hotmail.com
alineripelli@hotmail.com
Biancabrito@hotmail.com
lucilene@cevap.org.br

FACULDADE DE MEDICINA DE BOTUCATU (FMB), UNESP – Botucatu, Doenças Tropicais. FAPESP, CNPQ e UNESP.

Introdução

O Museu do Centro de Estudos de Venenos e Animais Peçonhentos (CEVAP) foi fundado em outubro de 2005 e está localizado nas dependências da Fazenda Experimental Lageado da UNESP de Botucatu-SP. Atualmente, ele é utilizado como ferramenta para conscientização ambiental e tem a responsabilidade de informar a comunidade à respeito da biologia de serpentes e outros artrópodes peçonhentos e a respeito dos acidentes causados por eles. Para isso, essa estrutura de extensão conta com serpentes peçonhentas e não peçonhentas e artrópodes de diversas regiões do Brasil. Um dos recursos didáticos atuais são instruções verbais aos visitantes sobre animais e seus acidentes durante as visitas monitoradas neste ambiente. Tendo em vista a preocupação do Centro de aperfeiçoar seus recursos didáticos e um maior aprofundamento na formação da comunidade em toxicologia envolvendo esses animais e a classificação dos mesmos, uma cartilha contendo informações adicionais na área de toxinologia foi elaborada tanto para os alunos quanto aos professores que frequentam este ambiente informal de ensino. Além disso, esta cartilha auxiliará na avaliação do conhecimento transferido/adquirido pela comunidade durante as visitas monitoradas.

FIGURA 1: Visitas Educacionais realizadas no museu do Centro de Estudo de



Venenos e Animais Peçonhentos/UNESP.

Objetivos

IV Congresso Brasileiro de Educação "Ensino e Aprendizagem na Educação Básica: desafios curriculares"

UNESP – Câmpus Bauru – 25 a 28 de junho de 2013



O objetivo do presente trabalho foi a identificação do conteúdo necessário para o desenvolvimento das atividades complementares a serem aplicadas durante as visitas no Centro de Estudos de Animais Peçonhentos, selecionar atividades que transmitam o conhecimento adquirido na visita ao museu, analisar o processo de aquisição do conhecimento, identificar avanços e possíveis dificuldades, desenvolver um grupo de pesquisa que vise identificar/desenvolver/criar atividades atraentes de associação e comparação que respondam a problemas concretos que possam confrontar e intervir com a cultura da vida cotidiana e a cultura acadêmica. Com a junção dos dados adquiridos será elaborada uma cartilha que auxiliará no ensino sobre animais peçonhentos e seus acidentes através de atividades lúdicas, tendo como meta a ampliar o conhecimento da comunidade nesses temas durante as visitas previamente agendadas do serpentário do CEVAP. Levando o aluno a conclusões que desenvolveram atitudes críticas em relação ao conhecimento adquirido.

O material didático desenvolvido será aplicado de acordo com a faixa etária/série em associação com conteúdo aplicado em sala de aula.

Metodologia

Neste trabalho utilizamos a pesquisa qualitativa, trabalhamos, primeiramente, com a análise destes materiais a partir de itens que foram previamente definidos (BEAUCHAINE *et.al.*,2008). Segundo Lemos (1999) “o material impresso tem como função: repassar informações, ajudar a desenvolver habilidades, exemplificar a aplicação do conhecimento, dentre outras”. Para a elaboração do material didático do tipo cartilha, foram realizadas reuniões acompanhadas pelos pesquisadores científicos do CEVAP, analisando os principais temas a serem abordados de forma lúdica aos alunos do período fundamental da rede básica de ensino, sendo esta a faixa etária mais frequente nas visitas monitoradas, e que podem apresentar dificuldades na aquisição do conhecimento abordado, apesar de que se mostram extremamente interessados e curiosos com a programação da visita monitorada (DELARI,1995). O conteúdo abordado neste material foi adquirido de trabalhos publicados em revistas nacionais e internacionais da área de toxicologia e dispostos por meio de atividades lúdicas (GONZALES *et.al.*2009; POSSARI,2002; SILVA,2000). Nesta forma de aprendizagem é importante superar o modelo de educação centrado na transmissão de informações (VERAS *et.al.*2008). É fundamental levar o aluno a aprender, a refletir e questionar, a buscar soluções, a reconstruir conceitos e aplicá-los na sua vida diária, ou seja, a construir competências que se manifeste na ação. Ser competente é mobilizar habilidades e conhecimentos adquiridos em situações as mais diversas no dia-a-dia (MORIN,1996).



Discussão e Considerações finais

Observou-se que frequentemente há grandes problemas nos materiais impressos e difundidos em centros emergentes de estudos, os erros mais frequentes estão na forma como os conteúdos são transmitidos e difundidos. Dificilmente são relacionados à realidade do aluno, geralmente remetem a atividades longínquas e afastadas que os faz perderem a aplicabilidade, fazendo com que os alunos não entendam ou associem a utilidade destes conteúdos. Neste contexto é fundamental ter claras as competências que se quer alcançar para que o aluno possa atingir os objetivos desejados. Contudo é importante ficar atento a estratégias de produção do texto, estratégias de linguagem, estratégias de aproximação, estratégias hipertextuais e estratégias colaborativas (DELARI,2004;MORAES,1999) O texto para a cartilha deve ser leve, claro e rico em analogias, com termos científicos explicados, vinculado ao momento presente e ser atraente para motivar o aluno a continuar estudando. Nosso material foi desenvolvido dando ênfase na aprendizagem e não no ensino, baseou-se na dialógica, mas não explorou em demasia os processos indutivos para não gerar textos confusos e não se baseou no exagero das construções da oralidade para não prejudicar a compreensão (NEDER,2003). As atividades foram escolhidas e avaliadas por uma pedagoga, na tentativa das mesmas integrarem o texto e não serem apêndices dispensáveis. Porque se acreditou que elas levem ao raciocínio e a reflexão, preferencialmente, com base em exemplos, de tal forma que estes se tornem elementos importantes para a compreensão do texto (AMORIN,2003). Portanto seguimos principalmente as sugestões de muitos autores e principalmente de Veras (2008): adoção de um estilo claro, conciso, preciso e facilmente compreensível; objetivos claros; evitar o uso excessivo do “que”; preferência a frases curtas; verbos ativos e diretos, evitar a voz passiva e o gerúndio; palavras concretas; não utilização de adjetivos que nada informam; evitar palavras impessoais; evitar as negações; explicar termos técnicos; adequação a habilidade de leitura dos alunos; evitar frases feitas e jargões acadêmicos; coloquialidade; ativação de conhecimentos prévios; uso de analogias, repetições, exemplos e comparações. Um material didático de qualidade é substancialmente dependente da competência do profissional que o elabora. É importante lembrar, conforme Burlamarqui (2008) “(...) para os autores é difícil escrever o texto de forma que estimule os educandos a manterem-se envolvidos, sendo que a mídia impressa é um material passivo”. Por fim o material proposto foi uma cartilha interativa, onde as atividades propostas agregam conhecimentos adquiridos pelos alunos durante as visitas ao Museu. Dentre essas atividades estão um desenho para colorir, um jogo de “o que é o que é?” contendo três desenhos de serpentes para identificação de suas características, uma cruzadinha contendo informações a respeito das características corpóreas/física das serpentes do museu e um caça-palavras que discute as principais curiosidades dos artrópodes. Após a confecção da cartilha, a mesma foi entregue aos monitores previamente instruídos e aplicada passo a passo aos mesmos para que estes tirassem suas dúvidas e conseguissem desenvolver todas as atividades propostas nesta cartilha. A formulação da cartilha contou com elaboração de diversas atividades, e posteriormente foram selecionadas as mais relevantes.



Cada atividade foi descrita e discutida para que todos do grupo fossem aptos a transmitir o conhecimento de cada atividade. Observou-se que o material impresso estabelece uma forma afetiva de relação que torna o processo de aprendizagem mais significativo. Os maiores desafios nesta etapa foi a ausência de experiência de alguns participantes durante a elaboração de material didático, o qual foi transposto pela realização de estudos e pesquisas antecedendo a elaboração de cada atividade lúdica.

Antes

Depois

CEVAP
UNESP

Centro de Estudos, Avaliações e Pesquisas em Avaliação - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Foto: Olanier

LETICIA GOMES DE PONTES

DRA. LUCILENE DELAZARI DOS SANTOS

CEVAP
UNESP

Centro de Estudos, Avaliações e Pesquisas em Avaliação - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"



Foto: Olanier

Responsáveis:

LETICIA GOMES DE PONTES

ALINE ROPELLI SILVA

DRA. LUCILENE DELAZARI DOS SANTOS

Nome: _____ Série: _____ Escola: _____

DESCUBRA QUEM SOU EU?

Ligue a descrição a serpente correta:

Sou brasileira, adoro ficar sobre as árvores e abraço meu alimento fortemente pois não tenho veneno. Meu nome é

1 JIBÓIA

É bom manter distância quando ouvir meu chocalho, não quero utilizar meu veneno em você. Meu nome é

2 CASCVEL

Sou discreta, porém agressiva, minha grande família assim como eu é venenosa. Meu nome é

3 JARARACA

Jararaca 2



Jibóia 1



Cascavel 2



DESCUBRA QUEM SOU EU?

Relacione as serpentes as suas principais características:



Jararaca



Jibóia



Cascavel

Sou brasileira, adoro ficar sobre as árvores e abraço meu alimento fortemente pois não tenho veneno. Meu nome é

É bom manter distância quando ouvir meu chocalho, não quero utilizar meu veneno em você. Meu nome é

Sou discreta, porém agressiva, minha grande família assim como eu é venenosa. Meu nome é

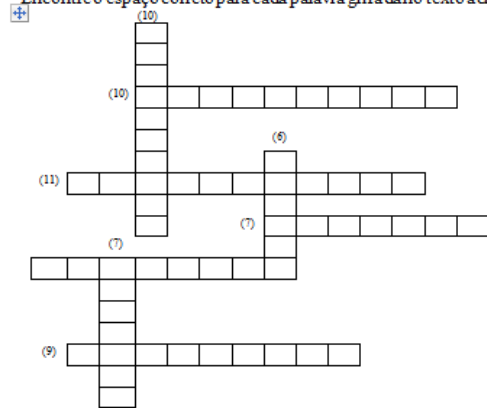


CRUZADINHA

As serpentes ou **OFÍDIOS**^(7 letras) são popularmente conhecidas como "cobras"² e possuem características peculiares:

- Corpo **ALONGADO**^(8 letras);
- Não possuem patas;
- Seu corpo é recoberto por **ESCAMAS**^(7 letras);
- Trocam de pele;
- Dependem do meio externo para se aquecer;
- São **CARNIVORAS**^(10 letras);
- A língua **BIFURCADA**^(9 letras) faz uma varredura das partículas;
- Existem espécies **PEÇONHENTAS**^(11 letras) e não peçonhentas;
- **INOCULAÇÃO**^(10 letras) de **VENENO**^(6 letras);

Encontre o espaço correto para cada palavra grifa do texto acima:



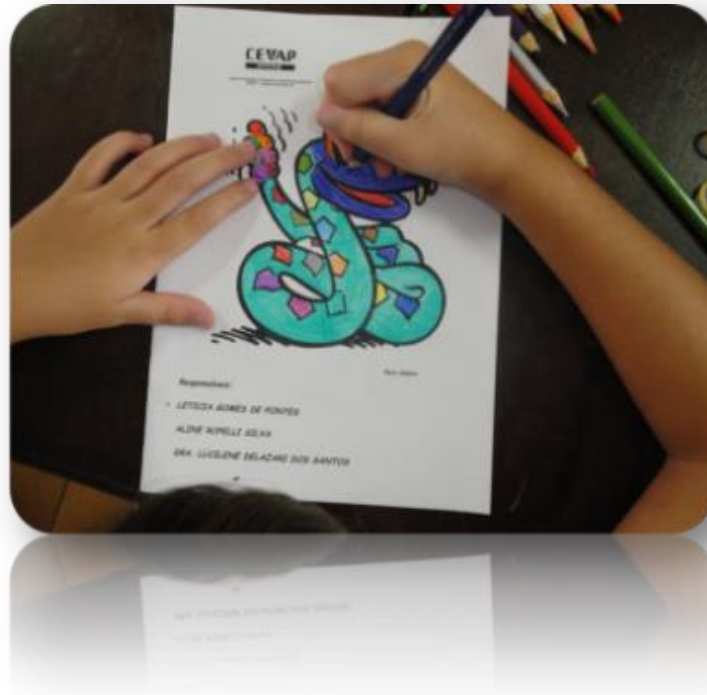
Antes

Depois

FIGURA 2: Sugestões da pedagoga após a prática em sala de aula.
FIGURA 3: Sugestões da pedagoga após a prática em sala de aula.



FIGURA 4: Atividade em realização





ESTADO DA ARTE DA PRODUÇÃO ACADÊMICA BRASILEIRA SOBRE AS ADAPTAÇÕES/ADEQUAÇÕES CURRICULARES PARA ALUNOS COM AUTISMO

Carolina De Santi Antonelli ⁴⁵¹
Mariana Giroto Carvalho da Silva ²
Anderson Jonas das Neves ³
Vera Lúcia Messias Fialho Capellini⁴

RESUMO

Dado que o currículo pode configurar-se como uma barreira pedagógica para a escolarização formal de indivíduos com autismo, o presente estudo visou retratar a produção acadêmica nacional sobre as diferentes dimensões acadêmicas e curriculares para alunos com essa característica. Constituiu-se um banco de dados com 157 teses e dissertações, submetidas à categorização e análise temática. Os resultados apontam para a existência de pouca produção acadêmica pelos programas de mestrado e doutorado no que tange a questões curriculares do aluno com autismo. Conclui-se que há necessidade de pesquisas que vislumbrem as dimensões teóricas e aplicadas pertinente ao currículo desta população, possibilitando que alunos com autismo apropriem-se dos conteúdos curriculares formais.

Palavras-chave: Estado da arte; Currículo; Autismo.

STATE OF THE ART OF BRAZILIAN ACADEMIC PRODUCTION ON ADAPTATIONS / ADJUSTMENTS CURRICULAR FOR STUDENTS WITH AUTISM

ABSTRACT

Given that the curriculum can set up as a barrier to teaching formal schooling for individuals with autism, the present study aimed to portray national academic literature on the different academic dimensions and curriculum for students with this characteristic. Constituted a database with 157 theses and dissertations submitted to categorization and thematic analysis. The results indicate that there was little academic research by master's and doctoral's programs in relation to curricular

⁴⁵¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, carolina_santonelli@yahoo.com.br

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, marianagiroto@ig.com.br

³ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, membro do Instituto de Ciência e Tecnologia sobre Comportamento, Cognição e Ensino, INTC-ECCE, filosofoajn@gmail.com

⁴ Doutora em Educação Especial, Docente do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, SP, verinha@fc.unesp.br



issues of students with autism. We conclude that there is need for research that envisage the theoretical and applied dimensions relevant to the curriculum this population, enabling students with autism ownership to the formal curriculum.

Keywords: State of the art; Curriculum; Autism.



A MODIFICAÇÃO DE UM AMBIENTE ESCOLAR PARA O TRABALHO COM O CONHECIMENTO SOCIAL⁴⁵²

Taislene Guimarães⁴⁵³
Eliane Giachetto Saravali⁴⁵⁴

RESUMO

É atual a discussão sobre a importância do tipo de ambiente da sala de aula e as relações que nele se estabelecem. Pesquisas têm demonstrado que é possível perceber um avanço no desenvolvimento de crianças inseridas em ambientes educativos em que se priorizem as relações de cooperação, respeito mútuo e ainda onde estas sejam levadas a pensar e agir sobre questões construindo de forma ativa os conhecimentos; esta afirmação se torna possível na medida em que os dados são comparados aos de crianças inseridas em ambientes tradicionais, onde se priorizam o respeito unilateral e a transmissão de conteúdos. Neste sentido, buscamos explicitar alguns conceitos construtivistas que vão ao encontro do estabelecimento de um ambiente educativo diferenciado, bem como dar exemplos práticos da metodologia do PROEPRE que também nos serviram como parâmetro para elaboração de uma proposta de intervenção que viesse a priorizar a construção do conhecimento social (noções ambientais) por parte das crianças envolvidas em uma pesquisa de mestrado em educação por nós realizada nos anos de 2010 a 2012. Este ambiente foi modificado e apresentado neste artigo não com a intenção de trazer uma receita pronta, mas de demonstrar uma possibilidade de fazer a diferença, já que ao final de tal estudo pode-se comprovar que os sujeitos envolvidos apresentaram um avanço em seu desenvolvimento após a aplicação da intervenção e modificação do ambiente no que se refere às variáveis envolvidas. Acreditamos que, antes mesmo de se pensar em uma intervenção pedagógica de qualquer natureza, é necessário que o ambiente seja planejado e reavaliado constantemente num processo dialógico entre teoria e prática, bem como seria imprescindível ao professor, a reflexão sobre a própria prática e suas concepções de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: ambiente. Construtivismo. Intervenção

MODIFICATION OF A SCHOOL ENVIRONMENT FOR WORKING WITH SOCIAL KNOWLEDGE

ABSTRACT

⁴⁵² Apoio Financeiro CAPES

⁴⁵³ Doutoranda pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) – Campus de Marília/SP. *E-mail:* taislene_ped@yahoo.com.br

⁴⁵⁴ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Docente do Departamento de Psicologia da Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília/SP. *E-mail:* eliane.saravali@marilia.unesp.br



The discussion about the importance of the type of classroom environment and the relationships established within this context is current in the literature. Research has shown that it is possible to perceive a breakthrough in the development of children inserted in educational environments which prioritize relations of cooperation, mutual respect and where these children are led to think and act in relation to issues, actively constructing knowledge; this claim becomes possible insofar as the data is compared to children inserted in traditional environments where unilateral respect and transmission of content is prioritized. In this sense, we try to expose some constructivist concepts that meet the establishment of a differentiated learning environment, as well as give practical examples of PROEPRE methodology which also served as a parameter for the development of an intervention proposal that would prioritize the construction of social knowledge (environmental notions) by the children involved in a Master's Degree research on Education held in the period between 2010 and 2012. This environment, modified and presented in this article, was not intended to bring a ready recipe, but to demonstrate a possibility to make a difference, once the study concluded that the individuals involved presented an advance in their development after the intervention and modification of the environment were applied, with respect to the variables involved. We believe that, even before considering a pedagogical intervention of any kind, it is necessary that the environment is planned and constantly reassessed in a dialogical process between theory and practice, as well as indispensable to the teacher to reflect on her own practice and conceptions of teaching and learning.

Keywords: environment. Constructivism. Intervention.



EDUCAÇÃO DE VALORES: UMA PERSPECTIVA DE MUDANÇAS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Ignês Tereza de Paiva⁴⁵⁵
Aldenira Nogueira dos Santos⁴⁵⁶
Sandra de Jesus Santos Fonseca⁴⁵⁷

RESUMO

O presente trabalho vem apresentar o resultado de relatos e experiências realizado durante o Estágio Supervisionado III Gestão Educacional em uma escola municipal de Parintins no período de 20/03 à 04/05/2012 sendo realizado pelas acadêmicas do 8º período de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas ICSEZ, tendo como tema central abordar os valores morais inseridos em uma organização educacional, em colaboração com a comunidade escolar da referida escola. Um trabalho para refletirmos a questão dos valores que estão se perdendo ao longo dos tempos, mas que com boa vontade e dedicação podem ser resgatados através de conhecimentos adquiridos no dia a dia da família e da escola; resgatando a educação de valores na sociedade atual e neste destacaremos algumas reflexões, relatos observados e acompanhados por meio de referências que abordam o assunto. A partir de bibliografias elaborou-se um estudo mais relevante das atividades realizadas na escola, a educação, o comportamento, a relação com a família e a comunidade escolar, assim como a participação na vida escolar dos alunos.

Palavras-chave: Educação de valores. Escola. Família.

ABSTRACT

The present work comes to present the result of reports and experiences accomplished during the Apprenticeship Supervised III Education Administration in a municipal school of Parintins in the period from 20/03 at 04/05/2012 o'clock being accomplished by the students of the 8th period of Pedagogy of Amazonas ICSEZ'S Federal University, tends as central theme to approach the moral values inserted in an education organization, in collaboration with the school community of the referred school. A work for the subject of the values that you/they are getting lost along the times, contemplate but that can be rescued day by day through acquired knowledge in the of the family with good will and dedication and of the school; rescuing the education of values in the current society and in this we will detach some reflections, observed reports and accompanied through references that approach the subject. Starting from bibliographies a more relevant study of the activities was elaborated accomplished at the school, the education, the behavior, the relationship with the

⁴⁵⁵ Mestre em Educação, Professora da Universidade Federal do Amazonas UFAM/ ICSEZ – Parintins. E-mail: ignestereza@hotmail.com

⁴⁵⁶ Graduanda do Curso em licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ.

⁴⁵⁷ Graduanda do Curso em licenciatura em Pedagogia 9º período. UFAM/ICSEZ.



family and the school community, as well as the participation in the students' school life.

Keywords: Education of values. School. Family.



INTEGRAÇÃO DAS MÍDIAS NA ABORDAGEM DE CONTEÚDOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Rodrigo Cordeiro Camilo⁴⁵⁸
Mauro Betti⁴⁵⁹

RESUMO

O objetivo nesse artigo é apresentar resultados de uma investigação desenvolvida em situações reais de ensino, focando especialmente as análises feitas sobre a dimensão do desenvolvimento profissional adquirido mediante essa experiência investigativa, na qual houve preocupação de integrar elementos da cultura midiática na abordagem de um conteúdo tradicionalmente trabalhado na Educação Física com vistas à atualização da prática pedagógica. Entende-se a necessidade de *repensar* a prática pedagógica na Educação Física, no sentido de buscar alternativas de atualização tanto sobre formas e abordagens dos conteúdos a serem desenvolvidos como também do próprio conteúdo e assim aperfeiçoar o trabalho pedagógico ao aproximar-se do universo das relações compartilhadas pelos alunos. Segundo Stenhouse (2007), o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico não se dá de forma isolada ao aperfeiçoamento do professor, de suas habilidades de observação, auto-observação, análise e emissão de juízos. Portanto, o desenvolvimento profissional apresenta-se como uma dimensão importante da prática pedagógica que se supõe carente de inovações. Entre os resultados apresentados, estão a importância do trabalho do professor como interlocutor na relação dos alunos com o conteúdo e que as ações do professor não se limitam a criar ambientes de aprendizagem para que as aprendizagens simplesmente aconteçam por meio das vivências e trocas de experiências, considerando que o professor tem um papel fundamental nesse processo com diversas outras ações, entre elas, a oferta de sentido para as atividades propostas e a orientação e estímulo nos momentos adequados e oportunos.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Professor-pesquisador. Mídias.

ABSTRACT

The purpose of this article is to present results of a research developed in real situations of teaching, focusing especially the analysis made on the dimension of professional development acquired during the investigative experience, in which there was concern in integrating elements of media culture in a perspective of a content traditionally worked in Physical Education with a view to updating the pedagogical practice. It is understood the necessity to rethink the pedagogical practice in Physical Education, in direction to seek alternatives of updating on forms and approach of contents to be developed as well the content itself and thus improve the pedagogical work when approaching the universe of relations shared by

⁴⁵⁸ Secretaria da Educação do Estado de São Paulo – rodrigocamillo@ig.com.br

⁴⁵⁹ Universidade Estadual Paulista – Campus de Bauru – maurobettiunesp@gmail.com



the students. According to Stenhouse (2007), the improvement of pedagogical work does not develop in isolation, it depends to improve teacher's skills of observation, self-observation, analysis and issuance of judgments. Therefore, the professional development is presented to be an important dimension of teaching practice that is supposed lacking in innovation. Among the results, there are the importance of teacher's work as a partner in the relationship between students and the content, and the actions of the teacher are not limited to creating learning environments, more than this, for that learning simply happen by living and exchanging experience, considering teacher has a fundamental function in this process with several other actions, including offer proposed activities sense, and the guidance and encouragement in appropriate and opportune moments.

Keywords: Physical Education. Teacher-researcher. Media.



ESCOLA OU FAMÍLIA: A QUEM SE DEVE A TAREFA DE EDUCAR MORALMENTE?

Alana Paula de Oliveira⁴⁶⁰
Maria Suzana De Stefano Menin⁴⁶¹

RESUMO

O presente trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa de Mestrado, que se deu a partir de uma pesquisa maior, com o objetivo de examinar, apoiando-nos em estudiosos do tema, as concepções da escola em relação ao seu papel e ao papel da família na educação moral de crianças e adolescentes, bem como refletir sobre as potencialidades, dificuldades e avanços nessa relação. Para tanto, retiramos do banco geral de dados da pesquisa maior 150 questionários aplicados a agentes escolares de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio, do estado de São Paulo. Neste texto, tentamos responder a seguinte indagação: a quem se deve a tarefa de educar moralmente crianças e adolescentes? Deste modo, mostramos os apontamentos teóricos de alguns autores que têm escritos sobre essa temática; e, também, descrevemos os resultados obtidos a partir da análise da primeira pergunta do questionário. Constatamos que autores, principalmente do campo da Psicologia da Moralidade, acreditam que é função da escola dar educação moral, independente da família fazê-lo ou não. De modo geral, os agentes escolares apontam que a escola deve tratar das questões morais; porém, há uma concepção de que tal responsabilidade passa a ser da escola, por conta da ausência da família na educação moral dos alunos.

Palavras-chave: Escola. Família. Educação Moral.

ABSTRACT

This paper presents some results of a research Masters, which took place from a larger research, aimed to examine, relying on researchers of the subject, the conceptions of the school in relation to your role and the role of family in the moral education of children and adolescents, as well as reflect on the opportunities, difficulties and progress in this regard. Therefore, we removed from the database of the larger research 150 questionnaires applied to educator of elementary school (6th to 9th grade) and high school, the state of São Paulo. In this text, try to answer the following question: who should be the task of morally educating children and adolescents? Thus, show the theoretical notes of some authors who have written about this topic; and also, we describe the results obtained from the analysis of the

⁴⁶⁰ Aluna de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: alanapaula@hotmail.com.

⁴⁶¹ Professora Titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia – FCT/UNESP. E-mail: menin@fct.unesp.br.



first question on the questionnaire. We found that authors, especially in the field of Psychology of Morality, believe it is function of the school to give moral education, regardless of family make it or not. Generally, educators point out that the school should deal with moral issues, but there is a view that this responsibility becomes to the school, due to the absence of the family in moral education of students.

Keywords: School. Family. Moral Education.



AS BIBLIOTECAS ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO SÃO JOÃO DEL REI (MG): diagnóstico das atividades na promoção da leitura

Rosy Mara Oliveira⁴⁶²

RESUMO

No Brasil, historicamente, as Bibliotecas Públicas participam de iniciativas destinadas ao estímulo da leitura e na formação de novos leitores. E os debates, em torno da importância e finalidade das Bibliotecas Escolares, no contexto do ensino e aprendizagem, são extensos. Entretanto, é importante destacar que todos os elementos constitutivos, nos dois tipos de bibliotecas, devem se interagir por um objetivo comum, proporcionar e contribuir para a base e o hábito da leitura. Assim, com o propósito de oferecer um serviço de contação de história mais direcionado, a Biblioteca Pública de São João Del Rei, em fevereiro de 2013, através do projeto "A Biblioteca vai à Escola", aplicou um questionário nas 25 escolas do município, do Ensino Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, para levantar quais as atividades de promoção da leitura estavam sendo desenvolvidas e se as mesmas estavam atreladas à biblioteca da escola. O estudo investigou, também, a existência institucionalizada da biblioteca, os recursos humanos disponíveis e quais os eixos temáticos mais emergentes a serem trabalhados, através da contação de histórias, de acordo com a sugestão das escolas. A pesquisa demonstrou que, das 25 escolas investigadas, apenas 14 escolas dispõem do espaço biblioteca; que o município conta com 01 bibliotecário e 09 auxiliares de biblioteca e que a maioria das atividades de mediação da leitura está vinculada à biblioteca. Esperamos que este estudo, venha trazer subsídios a todos os que, de uma forma ou de outra, estejam envolvidos e/ou interessados na formação de leitores e na otimização do uso de bibliotecas escolares.

Palavras-chaves: Biblioteca escolar. Biblioteca Pública. Mediação de leitura

ABSTRACT

Historically, Brazilian public libraries have participated in initiatives aimed at encouraging the reading and the formation of new readers. And the debates on the purpose and importance of school libraries in the context of teaching and learning are extensive. However it is important to note that all of the elements in both types of libraries must interact for a common goal, and helping to provide the foundation and the habit of reading. On this order to offer a service of storytelling more specific, the Public Library of São João del Rei in February 2013, through the project "The Library Goes to School," was used a questionnaire in 25 schools of the municipality, from childhood education to 5th grade of elementary school, to raise which activities to promote reading were being developed and whether they were related to the school

⁴⁶² Supervisora da Rede de Bibliotecas da Universidade Presidente Antônio Carlos/UNIPAC
Bibliotecária da Biblioteca Pública de São João Del Rei (MG)
E-mail: rosyoliveirasjdr@gmail.com



library. The study also investigated the institutionalized existence of the library, the human resources available and emerging themes to be worked through storytelling, according to the suggestion of schools. The research showed that among of the 25 schools surveyed only 14 schools have library space, the city has 01 librarian and 09 library assistants and that most activities of reading mediation is linked to the library. We hope that this study can provide subsidy to all those who in any way are involved and / or interested in the formation of readers and optimizing the use of school libraries.

Keywords: School library. Public library. Mediation of reading.



UMA REFLEXÃO A PARTIR DA ESCRITA DE MEMORIAIS EM UM BLOG: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES (DE MATEMÁTICA) PARA A ESCOLA BÁSICA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Fernanda Malinosky C. da Rosa⁴⁶³
Ivete Maria Baraldi⁴⁶⁴

RESUMO

Pretende-se apresentar, neste trabalho, possíveis compreensões a respeito de dois memoriais de formação de licenciandos em matemática, de uma Universidade do Rio de Janeiro, quanto a linguagem utilizada e a preparação dos mesmos para trabalhar com a educação matemática inclusiva nas escolas regulares. Os memoriais em questão fazem parte de uma pesquisa em que licenciandos e professores em exercício foram convidados a escrever suas narrativas (auto)biográficas, os memoriais de formação, em um *blog* restrito criado exclusivamente para este fim. A partir dessas narrativas, é possível fazer uma reflexão sobre a formação, as disciplinas voltadas para a inclusão, as capacitações, as opiniões, entre outras.

Palavras-chave: Narrativas (auto)biográficas. Educação Matemática.

ABSTRACT

We present a possible understanding about two memorials of undergraduates in mathematics, a University of Rio de Janeiro, as the language used and how they are preparing to work with inclusive mathematics education in regular schools. The memorials mentioned are part of a research in which undergraduates and teachers, graduates, were asked to write their (auto) biographical narratives, memorials, restricted to a *blog* created solely for this purpose. From these narratives, it is possible to reflect on the education, the subjects focused on inclusion, teachers education, opinions, among others.]

Keywords: (Auto) biographical narratives. Mathematics Education. Inclusive Education.

⁴⁶³ Fernanda Malinosky é Mestranda em Educação Matemática (UNESP – Rio Claro – SP – Brasil) sob orientação da Prof. Dra. Ivete Baraldi; Bolsista CAPES. E-mail: malinosky20@hotmail.com;

⁴⁶⁴ Ivete Maria Baraldi é docente do Departamento de Matemática – Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru e docente e orientadora nos Programas de Pós Graduação em Educação Matemática (PPGEM – UNESP – Rio Claro) e Educação para Ciências (PPGEC – UNESP – Bauru). E-mail: ivete.baraldi@fc.unesp.br.



UTILIZAÇÃO DA FERRAMENTA BLOG COMO DIVULGAÇÃO DAS ATIVIDADES REALIZADAS NO SUBPROJETO CIÊNCIAS BIOLÓGICAS DO PIBID-2011 DA UFTM.

Raquel Chaves Macedo
Marcelo Wairys Julio de Oliveira
Vera Lúcia Bonfim Tibúrcio

E-mail: raquelmacedo12@gmail.com/wairys@hotmail.com/profvera2009@gmail.com
Licenciatura em Ciências Biológicas, Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) - CAPES

Palavras-chave: Blog. PIBID-2011. Divulgação.

Introdução e Objetivos

De acordo com definição do MEC (BRASIL, 2012), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possui como objetivo a antecipação do vínculo entre os futuros profissionais da Educação e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz, por meio das licenciaturas, uma articulação entre a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais. A Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) aprovou oito subprojetos no ano de 2011. Dentro deste programa temos o subprojeto do curso de licenciatura em Ciências Biológicas cuja equipe conta com 14 licenciandos, 2 supervisoras e 1 coordenadora de área, além de duas escolas da rede pública do município de Uberaba-MG. O objetivo principal desse subprojeto é o estímulo à escrita e à leitura, em especial sobre Ciências e Tecnologias e o público-alvo são os alunos do ensino fundamental. Como o subprojeto envolve estes dois pilares, uma das estratégias para motivar a escrita e leitura entre os alunos e mesmo entre os licenciandos e supervisoras, foi a de utilização da ferramenta Blog para a divulgação das atividades realizadas desde o início do subprojeto, em Junho de 2011. Weblog ou simplesmente “blog” se tornaram palavras comuns nas nossas escolas, senão através dos professores pelo menos através de alguns alunos mais familiarizados com o uso da Internet. No ano de 1997, Jorn Barger, foi pioneiro em desenvolver um sistema onde uma pessoa poderia relatar tudo o que achasse realmente relevante na Internet, e o nome utilizado para este sistema foi “weblog”. O weblog rapidamente se tornou uma sensação e aos poucos foi evoluindo-se até chegar aos blogs dos tempos atuais. Chaves (2002) aborda a necessidade de se escolher uma tecnologia que seja uma aliada para a aprendizagem em termos de consistência, clareza, navegabilidade e rapidez. O que distingue o blog de um site convencional é a facilidade com que se podem fazer registros para a sua atualização, o que o torna muito mais dinâmico do que os sites, pois sua manutenção é mais simples e apoiada pela organização automática das mensagens, ou posts, pelo sistema, que permite que novos textos sejam inseridos sem a dificuldade de atualização de um site tradicional. Seus registros aparecem em ordem cronológica inversa (o último lançamento aparece sempre em primeiro lugar) e utiliza programas simples que



praticamente exigem apenas conhecimentos elementares de informática por parte do usuário. (CICLO A, CICLO B, 2003). A “blogosfera” já possui um conjunto de práticas educativas que abarcam uma grande diversidade de abordagens. Há blogs criados e dinamizados por professores ou alunos individuais, há blogs de autoria coletiva, de professores e alunos, há blogs focalizados em temáticas de disciplinas específicas e outros que procuram alcançar uma dimensão multidisciplinar. Há blogs que se constituem como portfólios digitais do trabalho escolar realizado e blogs que funcionam como espaço de representação e presença na Web de escolas, departamentos ou associações de estudantes. O leque de possibilidades e o número de professores e alunos envolvidos não param de aumentar. A blogosfera educacional é cada vez mais transversal aos diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao ensino superior. (GOMES, 2005). De acordo com Gomes (2005), a estratégia pedagógica dos blogs pode assumir a forma de um espaço de intercâmbio e colaboração, um espaço de debate e um espaço de integração. No caso aqui apresentado além de todas essas estratégias o blog também serve como ferramenta de motivação e incentivo para que a equipe do subprojeto e também alunos não participantes, se interessem e se integrem as atividades semanais realizadas nas escolas parceiras. Com o intuito de se acompanhar a tendência atual, de trazer a tecnologia para o dia a dia das escolas e dos alunos, o subprojeto de Ciências Biológicas criou um blog para a publicação das atividades realizadas pela equipe. Neste blog busca-se também manter os participantes do subprojeto informados sobre os acontecimentos decorrentes das atividades realizadas pelos participantes. As principais atividades são documentadas/postadas quinzenalmente no blog pelos participantes do subprojeto. Assim o objetivo do seguinte resumo foi avaliar a utilização deste blog pelos licenciandos, supervisoras, coordenadora e alunos ao longo dos 20 meses de subprojeto.

Metodologia

O subprojeto foi organizado em etapas e semanalmente encontros com os alunos do ensino fundamental de duas escolas públicas de Uberaba-MG foram realizados. Estes encontros foram denominados como rodas de leitura e escrita e os textos e temas a serem lidos e discutidos foram escolhidos em reuniões de planejamento que ocorreram sempre dois dias de cada encontro com os alunos. Nestas reuniões de planejamento estão presentes os licenciandos e a supervisora do subprojeto e nelas foram discutidos e definidos os temas e textos que seriam abordados dentro das rodas de leitura, além da metodologia aplicada e a forma de avaliação dos resultados obtidos com a aplicação das mesmas. As rodas de leitura e escrita aconteceram duas vezes por semana num total de 8 horas e foram compostas pelos alunos e pelos licenciandos que ficam sentados em carteiras que formam um círculo, tendo os licenciandos no centro. A primeira etapa se baseou nas rodas de leitura realizadas com os alunos. Num primeiro momento ocorre a leitura de textos relacionados ao tema escolhido para o dia, sendo que na maioria das vezes são os alunos que realizavam essa leitura. Após a leitura do texto os alunos procuram as palavras desconhecidas por eles e que apareceram no texto lido anteriormente. Esta busca foi feita com o auxílio de dicionários e dos licenciandos. Quando necessário



foram realizadas algumas oficinas de perguntas e respostas, dinâmicas, jogos e atividades escritas para darem suporte às leituras posteriores realizadas do mesmo texto. Na segunda etapa, após as leituras, foram utilizadas estratégias específicas para cada dupla de licenciando trabalhar com os alunos, sendo estas extremamente variadas, como uso do material audiovisual, vídeos, jogos, músicas, poemas, entre outras. Além das rodas de leitura e escrita que ocorrem semanalmente, esta equipe do PIBID 2011 ofereceu outras atividades como viagens culturais a museus, institutos de educação superior, hidrelétrica, bienais, entre outras. Também foram desenvolvidas atividades extras currículo dentro da escola como oficinas de reciclagem e circuito de leitura que foram realizados em finais de semana nas escolas. O Blog utilizado pelos bolsistas do subprojeto PIBID-2011 Ciências Biológicas UFTM está localizado no site Blogger, uma ferramenta oferecida pelo grupo Google. O nome do Blog é “PIBID 2011 Biologia: É lendo que a gente se entende”. Quinzenalmente cada dupla participante do subprojeto fica responsável pela postagem no blog. As supervisoras, além dos licenciandos, também são encarregadas dessa tarefa. Há entre as duas escolas parceiras, um revezamento nas postagens. Cada mês uma escola fica responsável pela postagem no blog.

Discussão e Considerações finais

Essa sequência de postagens no Blog do subprojeto ocorre há 20 meses. A primeira postagem ocorreu em 24/09/2011. O conteúdo das postagens geralmente é sobre alguma atividade interessante que a equipe realizou na escola ou relacionado a alguma data importante na qual os licenciandos e alunos participaram. Quando pertinente, este espaço de postagem é também utilizado como forma de divulgação de eventos, palestras e oficinas realizadas pelos bolsistas ou convites para que a equipe participe. A decisão de usar o blog como ferramenta para informar sobre as ações e os eventos que aconteceram no subprojeto de Ciências Biológicas ou que irão acontecer parte do pressuposto de que a sua funcionalidade se diferencia de todas as outras formas de relacionamento virtual (e-mail, chat, instant messages, listas de discussão, etc). Esta diferenciação do blog ocorre justamente por apresentar este uma dinâmica de interação de fácil acesso a todos e de rápida atualização. Os resultados aqui apresentados estão diretamente ligados ao número de visualizações ocorridas do Blog e o nível de interesse dos leitores pelas postagens que aconteceram ao longo destes 20 meses. Desde o dia 24/09/2011 até o dia 21/02/2013, ocorreram 1405 visualizações do blog, sendo que o público alvo (Figura 1), está principalmente situado no Brasil (1099), seguido de um menor volume de visualizações dos Estados Unidos (93), Rússia (92) e Alemanha (79), além de outras poucas visualizações de outros países como: França, Portugal, Reino Unido e Polônia (outros). As cinco postagens de maior interesse no blog (Figura 2) foram: Oficina sobre Contação de Histórias, feita pela professora coordenadora no dia 20/10/2011 (45 visualizações); Escola Estadual Boulanger Pucci, nova escola participante do PIBID 2011 Biologia, feita pela professora supervisora da E.E Boulanger Pucci no dia 22/11/2011 (40 visualizações); Apresentação do livro, Boas Práticas Docentes: histórias de sucesso e superação de dificuldades, feita pela professora coordenadora no dia 14/10/2012 (37

visualizações); Visita a Peirópolis com os alunos da EMABEM, feita por uma das licenciandas bolsistas no dia 16/12/2011 (33 visualizações) e a última, das cinco mais visualizadas, foi a postagem referente ao I show de talentos Escola Municipal Professor José Macciotti, feita por outra licencianda bolsista no dia 15/11/2012 (20 visualizações). As outras 870 visualizações ficaram divididas entre todas as outras postagens que tiveram menor quantidade de visitas. É consenso atualmente que o uso da tecnologia é fundamental nos mais diversificados contextos sociais e profissionais. Assim, acreditamos que as escolas precisam acompanhar e inserir as novas tecnologias em seu programa educacional para não correrem o risco de caírem no atraso funcional do ensino obsoleto. O fato de os alunos já estarem, na grande maioria, familiarizados com o mundo informatizado e com as ferramentas digitais, é mais um argumento a favor do uso destas novas tecnologias também nesse contexto educacional.

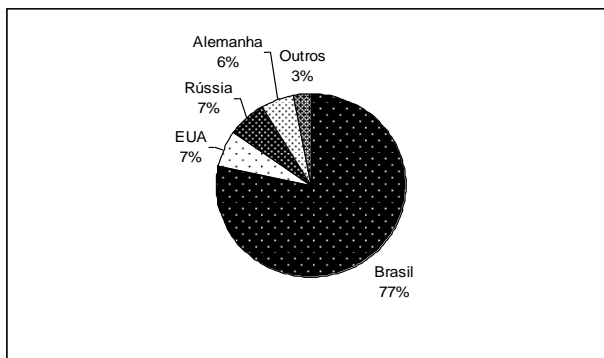


Figura 1: Gráfico referente aos países que mais visualizaram o blog do suprojeto-PIBID-2011.

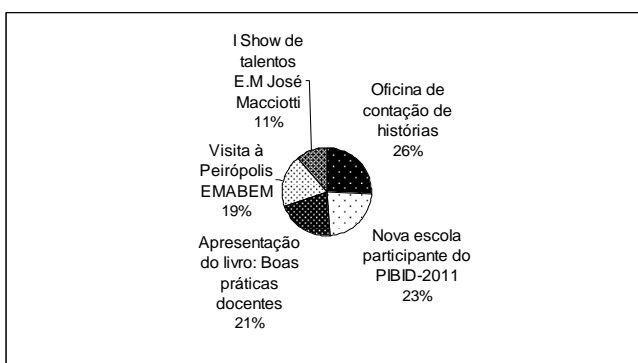


Figura 2: Gráfico referente às postagens que mais foram visualizadas no blog do suprojeto-PIBID-2011.



Por se tratar de um tipo de diário virtual, muito utilizado e popularizado pela faixa de idade foco deste trabalho o blog do PIBID 2011 é uma ferramenta que aproxima os participantes deste subprojeto e serve como uma vitrine para aqueles não participam das atividades. Este blog se mostrou ser um meio de comunicação que está inserido no contexto atual da utilização de meios de comunicação para atingirem grandes massas, dada a diversidade de países que já visitaram o site e ao número de visualizações. Essa grande quantidade de pessoas está espalhada por todo o mundo, prova disso são os dados estatísticos apresentados na página do Blog que mostram que os frequentadores do blog estão divididos em mais de cinco países diferentes, demonstrando o longo alcance das informações compartilhadas nesse recurso. A maioria das visualizações é de pessoas residentes no Brasil, fator que se justifica pela língua e localidade das pessoas que administram o blog. As postagens mais visualizadas são de assuntos muito variados, demonstrando que o público se interessa pelos diferentes tipos de atividades realizadas no subprojeto, reforçando a importância de sempre diversificar as postagens do blog.



A PERIODIZAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA HISTÓRICO-CRÍTICA: SUBSÍDIOS PARA O ENSINO DE MATEMÁTICA

Thuany Ramos Lopes
thuanyrl@hotmail.com

Ana Carolina Galvão Marsiglia

Grupo de Pesquisa "Pedagogia histórico-crítica e educação escolar"

Núcleo de Educação Infantil (NEDI)

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Palavras – chave: Pedagogia histórico-crítica. Educação Infantil. Periodização do desenvolvimento.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Este projeto tem como objeto de pesquisa jogos de tabuleiro, que serão trabalhados com crianças na faixa etária de 5 anos de idade, que têm como Atividade-guia a brincadeira de papéis sociais (MESQUITA, 2010). Os jogos selecionados darão ênfase ao ensino de matemática, ainda que sejam interdisciplinares, o que possibilita articulá-los a outras áreas de conhecimento.

Os jogos de maneira geral (tabuleiro, regras etc.) pertencem às Atividades acessórias à Atividade-guia desse período, mas justificam sua relevância pelo fato de contribuir no desenvolvimento psíquico da criança, provocando novas necessidades, o que acarreta alteração qualitativa em seu desenvolvimento.

A presente pesquisa, portanto, tem como objetivo ensinar, prioritariamente a matemática, por meio de jogos de tabuleiro, em coerência com a prática pedagógica histórico-crítica. Para alcançar o referido objetivo, pretende-se estudar fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, destacar a importância da matemática para a formação social do homem e enfatizar o papel dos jogos como instrumentos de ensino e aprendizagem. Como primeiro passo dessa pesquisa, nos dedicamos a compreender o desenvolvimento humano em suas épocas e períodos, conforme apontados por Elkonin (apud Lazaretti, 2008).

Para entender o processo de desenvolvimento infantil é necessário levar em conta a relação entre a criança e a sociedade, compreendendo-a como um fenômeno dialético que não segue um critério definido e rígido, mas sim flexível, podendo ocorrer interrupções, assim como saltos qualitativos, diretamente ligados ao meio social em que ela se encontra e ao seu papel nessa sociedade.

Nas primeiras comunidades, a criança atuava diretamente nos meios de produção, o que não a diferenciava socialmente de um adulto. Com a complexificação das ferramentas de trabalho, se fez necessário uma preparação especial para manuseá-las, tornando o trabalho anteriormente realizado por toda a família, uma atividade exclusiva dos adultos. Pasqualini (2006) sintetiza essa relação afirmando que nas comunidades primitivas, a criança tinha uma relação direta e imediata com o meio social e na sociedade contemporânea, essa relação é mediada pela educação e pelo ensino.



Mesquita (2010, p. 78, grifo do autor) ressalta que o desenvolvimento infantil não pode ser compreendido fora da Atividade, porém não é qualquer atividade, há uma hierarquia, na qual “[...] algumas [atividades] têm um papel mais decisivo que outras no desenvolvimento psicológico e da personalidade. A essa Atividade chamamos de *Atividade-guia*”.

A Atividade-guia não tem relação com a frequência que uma atividade ocupa na vida da criança, mas sim, está associada à produção do desenvolvimento psíquico. Ela é a principal forma de relacionamento da criança com a realidade (FACCI, 2004); dirige o desenvolvimento e provoca o surgimento de novas necessidades específicas na criança, ocasionando uma mudança de período do desenvolvimento psicológico, que possui outra Atividade-guia.

Elkonin (apud FACCI, 2004) estabelece os principais períodos do desenvolvimento pelos quais as pessoas passam, sendo a sequência esperada de sucessão desses períodos (em condições adequadas de desenvolvimento) a comunicação emocional direta do bebê com o adulto, a atividade objetual manipulatória, o jogo de papéis sociais (também denominado brincadeira de papéis sociais, jogo simbólico ou jogo protagonizado), a atividade de estudo, a comunicação íntima pessoal, e a atividade profissional/de estudo.

Ao nascerem, os bebês não possuem as condições necessárias para satisfazerem suas necessidades. Portanto, suas atividades vitais dependem exclusivamente do adulto. Após as primeiras semanas de vida, surge a necessidade de iniciar uma Atividade de comunicação com os adultos e então, o bebê se insere nessa Atividade como um dos participantes (MESQUITA, 2010).

Para que essa comunicação possa ocorrer, é preciso certas condições, apontadas por Mesquita (2010), que possibilitam esse desenvolvimento, sendo a primeira delas a necessidade do bebê por atenção e cuidados pelos adultos que o rodeiam e a segunda, a conduta do interlocutor mais velho ao relacionar-se com o bebê. Serão essas ações que irão modelar uma nova conduta na criança. Dessa forma, a primeira Atividade-guia do bebê é a comunicação emocional direta. “[...] Emocional, porque se reduz à expressão mútua de emoções que a criança e o adulto se dirigem um ao outro e direta, porque a comunicação aqui não é mediatizada por nenhuma outra atividade comum da criança e do adulto” (LÍSINA apud LAZARETTI, 2008, p. 143). Nos períodos seguintes do desenvolvimento, a comunicação com o adulto perde o status de Atividade-guia, mas irá permanecer como fundamental para o estabelecimento de novas Atividades.

Por volta do primeiro ano de vida, a criança já possui certa independência dos adultos, começa a se locomover, inicia o uso da linguagem e consegue manipular os objetos circundantes. Sua atenção está direcionada para os instrumentos, ela quer descobrir o que consegue realizar com eles. A Atividade objetual manipulatória é a responsável por guiar o desenvolvimento nesse período. O uso da linguagem como forma de comunicação com os adultos, apesar de não ser a Atividade-guia nesse período, é imprescindível para que a criança aprenda a manipular e entender os objetos criados pelos homens.

Por volta de três anos, a simples manipulação dos objetos já não satisfaz as necessidades das crianças. Elas precisam de outros desafios, como brincar de fazer o que os adultos fazem, inserindo os objetos em determinados contextos. De acordo



com Facci (2004), a criança utiliza os objetos que fazem parte das atividades dos adultos e com isso, toma consciência deles e das ações humanas realizadas com eles. A Atividade-guia desse período é, então, o jogo de papéis sociais.

Com a brincadeira de papéis, a criança toma parte do mundo dos adultos e consegue dimensionar a realidade da sociedade a qual pertence. Os objetos, que até então eram o foco da Atividade, se tornam instrumentos flexíveis e adaptáveis à brincadeira do momento (um bloco de madeira passa a ser um celular, um caderno se transforma em computador etc.).

Para Mesquita (2010, p.86), é nessa etapa que a criança inicia a descoberta do verdadeiro tamanho do mundo. Em seus jogos de papéis, elas não imitam simplesmente um adulto, mas sim um adulto em Atividade, pois “[...] é a imitação da Atividade dos adultos que motiva a Atividade da criança. Não importa mais a ação isolada com os objetos, eles devem ter um por que”.

Essa Atividade possibilita à criança que tenha controle sobre seu próprio corpo e sobre suas ações. O jogo exige determinada conduta, possui regras e para que a brincadeira se desenvolva, a criança deve assumir seu papel e executá-lo com eficiência. Apesar das limitações e dificuldades, ela não o realiza com má vontade, pelo contrário, ela sente prazer em estar participando de uma atividade que seja valorizada socialmente.

O jogo de papéis tem como essência as relações interpessoais e as atividades humanas valorizadas socialmente. Segundo Facci (2004), ele exerce influência decisiva sobre a formação da personalidade. Por meio dele a criança passa a conhecer o mundo em suas complexas relações, vivenciar experiências que são uma extensão da realidade e, principalmente, ela consegue compreender o seu papel no mundo real e diferenciá-lo do seu papel dentro do jogo.

Em torno dos seis anos a criança começa a atribuir valor às suas práticas diárias e encontrar um sentido nelas. Ela transita da educação infantil para a escola de ensino fundamental e uma nova realidade passa a fazer parte do seu mundo. A Atividade-guia desse momento é o estudo. Vale sublinhar que as Atividades anteriores também se realizam no espaço escolar (educação infantil), mas sob outras condições e características. O que se destaca a partir da Atividade de estudo (com a entrada no ensino fundamental) são suas novas demandas, pois a criança sente estar realizando uma atividade valorizada socialmente (FACCI, 2004). A própria relação com a família se altera, todos querem saber sobre a escola, o que se está aprendendo e o estudo passa a ser o aspecto mais importante na vida da criança.

Assim como a educação do período escolar se diferencia da educação pré-escolar, com a sistematização dos conteúdos e novas regras exigidas, a postura da criança também se altera. Nesse período a criança começa a ter capacidade de abstração, seu pensamento “[...] passa a mediar outras funções psicológicas e promovem novos sistemas integrativos” (MESQUITA, 2010, p. 89), as novas regras e suas atitudes são intelectualizadas e seu psiquismo inicia um processo de internalização dos conceitos científicos.

O período seguinte, de comunicação íntima pessoal, se constitui em um dos momentos mais críticos, a adolescência. Segundo Marsiglia (2011a), nesse período há um sentimento de maturidade, de desejar ser e considerar-se um adulto. Mas ele



ainda não é, bem como não é mais uma criança. Essa fase também é marcada pela busca de uma identidade e pelos relacionamentos com os pares. O estudo perde seu status de Atividade-guia e o que vai desencadear o desenvolvimento nesse período é a comunicação, ou seja, a “[...] comunicação como atividade socialmente útil” (MARSIGLIA, 2011a, p. 53).

O pensamento concreto dá cada vez mais lugar ao pensamento abstrato, o pensamento por conceito se desenvolve (VYGOTSKI apud FACCI, 2004), compreendendo verdadeiramente o sentido de diversas áreas da vida. A criticidade e o questionamento estão muito presentes nessa etapa do desenvolvimento. O adolescente “[...] busca, na relação com o grupo, uma forma de posicionamento pessoal diante das questões que a realidade impõe à sua vida pessoal e social” (FACCI, 2004, p. 71).

É com essa relação entre os pares que o adolescente constrói a sua visão de mundo, definindo o seu caráter, afirmando sua personalidade e projetando o seu futuro pessoal e profissional. Com isso, o adolescente sai de cena e entra o indivíduo adulto. Surge um novo período, da Atividade profissional/de estudo, que ocorre quando o indivíduo ocupa verdadeiramente o seu lugar na sociedade, por meio do seu trabalho.

METODOLOGIA

A pesquisa será realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do município de Vitória-ES e os sujeitos serão as crianças de uma turma do grupo 6 (5 anos).

Como ponto de partida, uma investigação será realizada para verificar quais conceitos lógico-matemáticos as crianças já compreendem e partindo do que elas já sabem, inicia-se o processo de ensino por meio dos jogos.

Os instrumentos metodológicos utilizados serão a observação e a intervenção. O método científico da pesquisa é o materialismo histórico dialético, pois compreender o fenômeno como um todo, entender sua essência e conhecer sua história, nos possibilita refletir sobre ele de modo que possamos atuar e organizar ações transformadoras. Nessa perspectiva, é possível compreender o que acontece no interior da sala de aula, o que nos fornece subsídios para criar/planejar práticas pedagógicas conscientes e de acordo com os pressupostos estudados na pedagogia histórico-crítica.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Atividade-guia, mesmo sendo a principal forma de relacionamento da criança com a realidade, sempre se realiza com a existência de linhas acessórias de desenvolvimento. As linhas acessórias estão presentes em todos os períodos auxiliando e dando sustentação à Atividade-guia e, no caso da brincadeira de papéis sociais, são linhas acessórias as atividades de produção (desenho, pintura, modelagem etc.), os jogos com regras, os esportes, entre outras. Ainda que as denominemos de atividades acessórias, elas são fundamentais, visto que é por meio de uma Atividade que outra se engendra. Assim, uma nova Atividade aparece diante



das condições objetivas criadas no período em vigor. Portanto, ao chamar uma atividade de acessória não significa atribuir a ela um menor valor.

Partindo dessa análise, a presente pesquisa objetiva ensinar, prioritariamente a matemática, por meio de jogos de tabuleiro (atividade acessória à brincadeira de jogos de papéis) em coerência com a prática pedagógica histórico-crítica. Para a concretização deste objetivo, foi realizado um estudo dos fundamentos teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica em que, a primeira etapa da pesquisa se dedica a compreender o desenvolvimento humano em suas épocas e períodos, conforme apontados por Elkonin (apud Lazaretti, 2008). A próxima etapa se constituirá pelo aprofundamento dos estudos relativos à psicologia histórico-cultural, articulados com a pedagogia histórico-crítica, tendo como referenciais teóricos: Marsiglia (2011a, 2011b); Marsiglia e Batista (2012); Arce e Martins (2007); Martins (2012) e Saviani (1995 e 2008).



RELAÇÃO ENTRE ENSINO DA GRAMÁTICA E PRODUÇÃO TEXTUAL DE QUALIDADE

Anna Paula Scarabotto Cury
Cinthia Maria Ramazzini Remaeh

RESUMO

O presente estudo pretende realizar um levantamento e análise de estratégias de ensino da gramática que realmente contribuam para uma produção textual de qualidade, pois em termos de ensino da Língua Portuguesa, o que deveria ser trabalhado como uma unidade foi dividido em três: gramática, literatura e redação. Todas essas modalidades sendo apresentadas como disciplinas distintas, sem ligação e muitas vezes com professores diferentes. Tal fato contribuiu e continua influenciando muito para que a gramática normativa e a escrita eficaz se distanciem cada vez mais. Diante disso, é possível citar alguns exemplos muito comuns que acontecem, não só em escolas de ensino fundamental e médio, mas também no ensino superior. São casos como os de alunos que tiram ótimas notas em avaliações de gramática, compostas por exercícios repetitivos e de sentenças descontextualizadas e têm péssimo desempenho nas redações. Também os que gostam muito de literatura, mas não conseguem trabalhar a linguagem em seus textos. Assim visando colaborar para um ensino que resulte em produções textuais de qualidade e que sejam condizentes com as necessidades comunicativas dos discentes, optou-se pela realização de uma pesquisa bibliográfica a respeito da relação entre conhecimento gramatical e competência linguístico-comunicativa. Pretende-se, também, elaborar uma coletânea de estratégias de ensino da gramática, as quais sejam eficientes para a produção escrita de qualidade. E ao término deste estudo oferecer tal coletânea à apreciação de docentes do Ensino da Língua Portuguesa, com o propósito de contribuir tanto para as atividades dos mesmos como para a melhoria da produção escrita no idioma pátrio.

Palavras-chave: Língua Portuguesa. Produção Textual. Ensino de Gramática.

ABSTRACT

The present study aims to conduct a survey and analysis of strategies for teaching grammar that really contribute to a textual production with quality, because in terms of teaching of the Portuguese language, which should be worked as a unit was divided into three parts: grammar, literature and writing. All these arrangements being introduced as separate subjects, unrelated and often with different teachers. This fact has contributed and continues to influence much to the normative grammar and writing effective distance themselves more and more. Therefore, it is possible to cite some examples that happen very often, not only in elementary schools and high school, but also at the university. Are cases such as students who take excellent grades on grammar reviews, composed of repetitive exercises and decontextualized sentences and have poor performance in newsrooms. Also those who are very good



in literature, but can't work the language in his texts. So in order to contribute to a teaching that results in textual productions of quality and are consistent with the communicative needs of the students, it was decided to carry out a literature search on the relationship between grammatical knowledge and linguistic and communicative competence. The aim is also preparing a collection of strategies for teaching grammar, which are efficient for producing quality writing. And at the end of this study offer this collection to the appreciation of teachers who teach the Portuguese language, in order to contribute to both the activities of the same as for the improvement of production written in native language.



PERSPECTIVA HISTÓRICA NO ENSINO DA TERMODINÂMICA

Aline Claudino de Castro⁴⁶⁵

Ana Caroline de Brito Evangelista Tomaz

RESUMO

Pautado numa pesquisa bibliográfica o presente trabalho visa demonstrar a importância da abordagem transdisciplinar no ensino, através do estudo das leis da termodinâmica e da máquina térmica. De modo a transformar o saber cotidiano do aluno em conhecimento científico, apresentando uma proposta metodológica em que se aborda o processo histórico e evolucionário das máquinas térmicas até chegar às usinas elétricas. Esta proposta pretende dar significação ao ensino de física, uma vez que neste percurso histórico existe a introdução de temas específicos de física como as leis da termodinâmica bem como as transformações gasosas. A metodologia se pauta num viés construtivista, no qual o aluno possui papel ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, mediar este conhecimento de modo a torná-lo atrativo para os alunos e ao mesmo tempo garantir aprendizado significativo parece não ser tarefa fácil para o professor, mas pode-se adquirir bons resultados.

Palavras-chave: Termodinâmica. Ensino-aprendizagem. Física.

ABSTRACT

Lined in literature this paper aims to demonstrate the importance of interdisciplinary approach in teaching through the study of the laws of thermodynamics and heat engine. In order to transform the everyday knowledge of the student in scientific knowledge, presenting a methodology that focuses on the historical and evolutionary process of heat engines to reach the power plants. This proposal seeks to give meaning to the teaching of physics, since this historical route is the introduction of specific topics in physics as the laws of thermodynamics as well as the transformations gas. The methodology is guided in a constructivist bias, in which the student has an active role in the teaching-learning process. Thus, mediate this knowledge in order to make it attractive for students while ensuring meaningful learning does not seem to be an easy task for the teacher, but you can get good results.

⁴⁶⁵ Centro Universitário UNINTER/Universidade Federal de Alfenas – UNIFAL/MG
alinecastro08@gmail.com



PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DO SISTEMA SANGUÍNEO ABO NA ESCOLA INCLUSIVA

Natália Carrion Teodoro
natcarrionteodoro@hotmail.com

Pedro Ryô de Landim y Goya

p_goya@hotmail.com

Vinícius Nunes Alves

viniciusnunesalves@yahoo.com.br

Luciana Maria Lunardi Campos

camposml@ibb.unesp.br

Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"-

Unesp – Campus de Botucatu

Palavras-chave: Material didático. Inclusão. Deficiência.

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

Toda pessoa tem direito à educação, independentemente de gênero, etnia, idade ou classe social, garantido pela política nacional de educação. A escola tem que ter compromisso não apenas com a produção e difusão do saber, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo, capaz de lidar com os processos cada vez mais complexos da sociedade moderna, bem como ser um indivíduo atuante e participativo dessa sociedade (MACEDO, 2000).

Antigamente, as crianças chamadas "deficientes" não frequentavam as escolas e a educação básica dessas crianças e adolescentes era realizada pelos familiares e ou por instituições especializadas destinadas a essa situação. Foi recentemente, na década de 90, que houve um movimento nacional de inclusão de todas as crianças na escola e um grande empenho no que se refere à colocação de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Conforme define a nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) trata-se de uma educação escolar, voltada para a formação do indivíduo, bem como o exercício da cidadania (BRASIL, 1996).

O termo *necessidades especiais* surgiu para evitar que expressões como: deficientes, excepcionais, incapacitados e outras trouxessem efeitos negativos para a aprendizagem e socialização desses alunos, tirando o foco do aluno e direcionando-o para as respostas educacionais que ele necessita, evitando enfatizar seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem. Tendo ou não alguma deficiência, as necessidades educacionais adquirem o caráter de especial quando exigem respostas específicas adequadas.

A Política Nacional de Educação Especial define como aluno portador de necessidades especiais aquele que "... por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas." (BRASIL, 1994).



A inclusão é uma realidade e os alunos com necessidades educacionais especiais estão presentes e na escola.

Mas a escola para todos requer um currículo que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos e para que ocorra um aprendizado efetivo é necessário que ocorram mudanças e adaptações na definição dos objetivos, no desenvolvimento dos conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico, dessa forma favorecendo a aprendizagem do aluno. A adaptação do currículo regular, quando necessária para torná-lo apropriado às particularidades dos alunos com necessidades especiais deve ser realizada, não sendo necessária a elaboração de um novo currículo, mas que o currículo existente seja passível de ampliação e alterações para que atenda realmente a todos os educandos. Dentre as adaptações relativas ao currículo da classe estão previstas adaptações quanto à seleção e a utilização dos recursos materiais, as metodologias, as atividades e procedimentos de ensino e a realização das atividades de várias formas, envolvendo situações individuais e grupais, cooperativamente, favorecendo comportamentos de ajuda mútua (BRASIL, 1998).

Reconhece-se que esquemas de livros didáticos muitas vezes não são suficientes para estabelecer conceitos e a utilização de diferentes modelos didáticos. Por exemplo, para entender e resolver problemas relacionados com Leis Mendelianas, o aluno deve ter em mente conceitos de dominância, codominância, alelos, homozigose, heterozigose, probabilidade, frequência, genes, fenótipo, genótipo, entre outros e a utilização de diferentes métodos de abordagem é importante para a apropriação desses conceitos.

A utilização de recursos adaptados e estratégias diversificadas tornam-se central, quando se considera a aprendizagem de alunos com deficiência visual e o jogo pode ser uma importante alternativa para favorecer o processo de apropriação de conhecimento.

O jogo, segundo Huizinga (2007) propicia a afetividade antes da cognição objetiva, da aprendizagem, de onde desenvolve estruturas mais complexas como a organização social, política e cultural. Por meio de um jogo pode ser trabalhado conceitos gerais como autonomia, inclusão, sociedade, assim como os conceitos específicos do tema abordado. O aluno pode compreender que ele, mesmo sendo um indivíduo, compõe o todo, pois, para que o jogo funcione, ele precisa dos seus conhecimentos prévios sobre o tema para avançar no jogo sozinho, concomitantemente também precisa de outra pessoa ou time para poder jogar. Ao mesmo tempo em que ele é um indivíduo com suas singularidades e particularidades, ele também compõe uma sociedade que também precisa dele para que ela se desenvolva. Um não exclui a importância do outro, apesar das diferenças, todos são partes importantes no jogo.

Conforme indicam Campos, Bortoloto e Feliciano (2002), “o jogo pedagógico ou didático é aquele fabricado com o objetivo de proporcionar determinadas aprendizagens” e utilizado para atingir determinados objetivos pedagógicos, sendo uma alternativa para se melhorar o desempenho dos estudantes em alguns conteúdos de difícil aprendizagem”.

Neste estudo, o objetivo foi à elaboração e confecção de um jogo didático destinado a alunos do ensino médio com deficiência visual, visando:



- Possibilitar a identificação de tipos sanguíneos através dos alelos, que serão representados pelas peças;
- Favorecer a compreensão da compatibilidade ou da incompatibilidade envolvidas em transfusões sanguíneas, relacionando as peças e seus diferentes relevos, como analogias às proteínas diferentes que cada tipo sanguíneo possui (tipo de sangue da pessoa doadora e o tipo de sangue da pessoa receptora);
- Favorecer a autonomia e a percepção de que é integrante do meio em que vive, pois se jogar sozinho ele precisará de suas habilidades táteis para reconhecer as peças, bem como de seus conhecimentos prévios sobre o tema e no Sistema ABO, ele tanto pode doar sangue, como precisar do sangue doado por outra pessoa, ele é parte e é também todo, do meio que vive.

METODOLOGIA

O material didático elaborado visa auxiliar na compreensão do aluno sobre o tema, a partir do conhecimento adquirido previamente por meio da aula teórica sobre o Sistema Sanguíneo. Na disciplina de genética, abordada no ensino médio, um conteúdo que utiliza fielmente as Leis de Mendel é o Sistema Sanguíneo ABO. O Sistema foi proposto por Landsteiner, em meados de 1900, quando ele percebeu que as hemácias, que são as células que compõem o sangue, possuíam dois tipos de aglutinogênios A e B, e no plasma sanguíneo, observou a presença de aglutininas anti-A e anti-B. Desta forma, concluiu existiam quatro grupos sanguíneos para este sistema, A, B, AB e O.

O material constitui-se em um jogo da memória, onde o aluno deve saber as combinações existentes do Sistema ABO (12 combinações) e através das peças, encontrar os devidos pares que podem ser formados. Por exemplo, tipo sanguíneo A – pode ser formado pelas peças AA ou Ai. O aluno reconhecerá os pares através das texturas diferentes de cada peça, acrescido da letra em Braille. O jogo foi confeccionado com a utilização dos seguintes materiais: 12 quadrados de madeira 4 x 4 x 1 cm; cola quente; cola branca e de madeira (caso necessário); tesoura sem ponta; cola relevo, tecidos (lã, juta, linho, feltro), velcro, sementes, serragem, cortiça, lantejoulas e tachinhas.

Para confeccionar as peças, foram utilizadas placas de madeira ou compensado, um material durável e que não estrague com facilidade servindo como base. Para elaboração da textura recomendam-se, materiais diferentes e com texturas distinguíveis um dos outros e de fácil aquisição, como por exemplo: algodão, EVA, feltro, velcro, serragem, material reciclável como tampas de garrafa ou até mesmo grãos como feijão. Para fazer o trecho em braille utilizam-se lantejoulas ou tachinhas. Estes materiais podem ser fixados com cola específica para madeira, cola normal ou até cola quente, a que melhor se adequar ao material. Seguindo o modelo abaixo, no canto posterior esquerdo vai à grafia em braille, as cores e as letras em destaque vão conter as texturas, de modo que se formem os 6 pares do jogo.



Como realizar a atividade

Caberá ao professor orientar o aluno a escolher texturas semelhantes, que representarão as possíveis combinações existentes no sistema ABO. Para o aluno saber a qual letra do sistema o modelo confeccionado se refere haverá no canto superior esquerdo a informação em braile.

O aluno deverá relacionar os tipos de alelos que formam os tipos sanguíneos as peças, podendo elaborar os pares, por exemplo: tipo sanguíneo A, podendo ser formado por alelos AA e Ai, cada qual devidamente diferenciado como no modelo. Um modelo do jogo é apresentado abaixo:



Assim o material servirá como apoio didático ao professor e ao aluno com deficiência visual, após aula teórica previamente ministrada.

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

O material elaborado visa propiciar a assimilação da dinâmica que envolve as relações do Sistema ABO, uma vez que se têm os recursos das letras em braile, das cores em destaque, e das texturas. Ressalta-se, ainda, este jogo didático do Sistema ABO é de fácil acesso, devido ao baixo custo de seus materiais.



A INTERAÇÃO PROFESSOR – ALUNO NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL: as práticas educativas do professor.

Giovana Fernandes Forlevize⁴⁶⁶
Maria Regina Cavalcante⁴⁶⁷
Alessandra de Andrade Lopes⁴⁶⁸

RESUMO

O processo de ensino e aprendizagem envolve um conjunto de ações do professor desenvolvidas em determinados contextos e que produzem a aprendizagem dos alunos. Ensinar significa interagir com os alunos para a promoção de mudanças significativas na vida dos aprendizes fora do contexto escolar. Apresentar instruções, fazer perguntas, apresentar modelos das atividades, fazer avaliação são procedimentos utilizados pelo professor em interação com os alunos para alcançar os objetivos de ensino/aprendizagem. Este estudo investigou os comportamentos de ensinar de uma professora de Educação Infantil, que atende crianças com idade entre 4 a 5 anos, a consecução dos objetivos deste nível de ensino. Além disso, foram investigadas as condições nas quais esses procedimentos ocorreram e quais os comportamentos dos alunos contingentes aos comportamentos de ensinar da professora. Foram filmadas duas aulas de língua portuguesa de uma professora da turma de crianças com idades entre quatro e cinco anos de idade. As filmagens foram transcritas e organizadas em quadros funcionais e os comportamentos de ensinar da professora foram analisadas em função da frequência de ocorrência e de sua relação com os comportamentos antecedentes e consequentes dos alunos. Verificou-se que a professora utilizou mais frequentemente os procedimentos de apresentação de instruções e de perguntas (para obter informações sobre o conteúdo e com função disciplinar). Verificou-se também procedimentos de correção, anunciar atividade, elogiar e apresentar o conteúdo. Constatou-se que grande parte das perguntas feitas pela professora estavam relacionadas ao conteúdo da disciplina e as instruções em sua maioria descreviam apenas as respostas a serem apresentadas pelos alunos durante a realização das atividades. Considerando que os comportamentos de ensinar da professora ocorriam em função dos comportamentos antecedentes e consequentes dos alunos pode-se verificar que o desempenho desta professora mostrou-se bastante sensível às demandas dos alunos.

ABSTRACT

The teaching and learning process involves a set of teacher's actions developed in certain contexts that produce student learning. Teaching means to interact with the students for the promotion of significant changes in the lives of students outside the school context. Presenting instructions, asking questions, giving activities and models

⁴⁶⁶ Curso de Psicologia, Faculdade de Ciências, UNESP/Bauru

⁴⁶⁷ UNESP/Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia

⁴⁶⁸ UNESP/Bauru, Faculdade de Ciências, Departamento de Psicologia.



are procedures used by professor in interaction with the students to achieve the goals of teaching/learning. This study intended to investigate the teaching behaviors of a teacher from elementary school, enclosing children aged 5 to 6 years which achieved the objectives of this level of education. In addition to that, were investigated the conditions under which these procedures took place and what the students behaviors related to the teaching behaviors of . Two Portuguese lessons were in a class with several children at the age of four or five. The filming was transcribed and organized into functional charts and the teaching behaviors of educator were analyzed in order of the frequency as its occurrence and its relation to the preceding and following behaviors of the students. It was found that the teacher used more often the procedures of presenting instructions and questions (in order to obtain information on the content and with disciplinary function). It was also categorized behaviors such as correction procedures, announcing activities, praising and displaying the contents. It was noticed that most of the questions asked by the teacher were related to the content of the discipline and the instructions for the most part described only the responses to be presented by students during the implementation of activities. Whereas the teaching of teacher behaviors occurred depending on the preceding and resulting behaviors of the students, it can be verified that the performance of this teacher was quite sensitive to the students' demands.



FRACASSO ESCOLAR E OS CONDICIONANTES SOCIAIS

Andréia Sampaio dos Santos⁴⁶⁹

Marcelo Pustilnik Vieira⁴⁷⁰

RESUMO

Com o objetivo de investigar a possível relação entre fracasso escolar e a origem social do aluno realizamos um estudo de caso a partir de uma reportagem publicada pela revista Marie Claire, no ano de 2001, sobre uma turma de alunos da segunda série do ensino fundamental, de 1981, na Escola Municipal Oliveira Viana, (situada no Jardim Ângela, na Zona Sul de São Paulo). Localizados vinte anos depois, dezoito daquelas crianças, a reportagem contou o que havia ocorrido até então e constatou-se que a maioria não havia concluído os estudos e levavam o mesmo estilo de vida que seus pais. Com o objetivo de conhecer como era o ambiente em que estas crianças viviam e estudavam de forma a entender o que os levou ao fracasso escolar, e conseqüentemente à evasão, foi que realizamos a pesquisa. Para realizar a análise fomos ao bairro mencionado e entrevistamos a professora da turma em 1981, um ex-aluno e um morador antigo. Concluímos, ao final da pesquisa, que o alto índice de fracasso escolar, e conseqüentemente a evasão, ocorridos naquela época, podem estar associados ao ambiente de pobreza, violência e desestrutura familiar em que viviam aquelas crianças, isso era evidentemente o esperado. No entanto, a pesquisa nos trás sérios indícios de que o desinteresse pelos estudos podia estar ligado à falta de estímulo e às precárias condições da escola. Essa última, motivada pela falta de assistência por parte do Poder Público, das famílias e da própria sociedade, especialmente numa época em que o direito de acesso e permanência na escola não eram garantidos por lei.

Palavras-chave: Fracasso escolar. Evasão escolar. Condicionantes sociais.

ABSTRACT

In order to investigate the possible relationship between school failure and social background of the student performed a case study from a report published by the magazine Marie Claire, in the year of 2001, about a group of students in the second series of fundamental degree, of 1981, in the Municipal School Oliveira Viana, (located in Jardim Angela, In the southern district of Sao Paulo city). Were found twenty years later, eighteen of those children, the report told what had happened until then in their lives and found that most had not finished his studies and took the same lifestyle as their parents. With the objective to know how was the environment in which these children had lived and studied in order to understand what led him to school failure, and consequently evasion, was that we conducted the research. For

⁴⁶⁹ Pedagoga, professora na Escola Municipal Ermelinda Rampine da Silva, Atibaia – SP - andreasantos4@terra.com.br

⁴⁷⁰ Prof. Dr. no Departamento de Fundamentos da Educação na UFSM - RS. – marcelo.pustilnik@ufsm.br



we performed the analysis we went to district mentioned and interviewed the professor of the class in 1981, an ex-student and an old resident. We concluded, at the end of the research, that the high rate of school failure, and consequently the evasion, that occurred at that time, may be associated with the environment of poverty, violence and disrupts family in those children lived, this was of course expected. However, the research brings us strong indications that the lack of interest could be linked to lack of stimulus and poor conditions of the school. This last, motivated by the lack of assistance from the government, families and society itself, especially at a time when the right to enter and remain in school were not guaranteed by law.

Keywords: School failure. School evasion. Social conditions.