



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS
I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

28, 29 e 30 de Novembro

Centro de Eventos Ricardo Freire Bulhões UFG - Câmpus
Samambaia

Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil

COMISSÃO ORGANIZADORA

Presidente

Sandramara Matias Chaves

Subcomissão De Finanças

Gisele de Araújo Prateado Gusmão

Jaqueline Araújo Civardi

Subcomissão De Publicação

Francisco Luiz de Marchi Netto

André Vasconcelos da Silva

Paulo Alexandre de Castro

Subcomissão De Transporte

Bruno George Ferreira

Secretária

Camila Marques Menezes

Subcomissão Científica

Dalva Eterna Gonçalves Rosa

Lana de Souza Cavalcanti

Dulce Barros de Almeida

Eliana Melo Machado Moraes

Ivanilton José de Oliveira

Jaqueline Araújo Civardi

Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira de Sousa

Maria Margarida Machado

Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da Silva

Silvio Carlos Marinho Ribeiro

Marlon Herbert Flora Barbosa Soares

Nyuara Araújo da Silva Mesquita

Rones de Deus Paranhos

Karolina Martins Almeida da Silva

Vanilton Camilo de Souza

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Adriana Sposito Alves Oliveira

Denis Richter
Vânia Carmem Lima
Coraci Helena do Prado
Rafaela da Silva Rabelo
Adriana Aparecida Molina Gomes
Paulo Alexandre de Castro
Wagner Wilson Furtado
Janice Pereira Lopes
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Tatiana Diello Borges
Divina Nice Martins Cintra
Adriana Oliveira Aguiar
Newton Armani de Souza
Keyla Andrea Santiago Oliveira
Eleny Macedo
Carime Rossi Elias
Nancy Nonato de Lima Alves
Noêmia Lipovetsky
Lúcia Maria de Assis Vieira
Thaís Lobosque Aquino
Ricardo Antonio Gonçalves Teixeira
José Pedro Machado Ribeiro

Subcomissão de Passagens e Hospedagem

Elisandra Carneiro de Freire
Francisco Antonio de Castro

Subcomissão De Comunicação

Letícia Segurado Côrtes

Subcomisssão De Monitoria

Mariana Viana Pinto

Subcomisssão De Monitoria

Thaynara Santiago

Subcomissão De Alimentação

Marilda Shuvartz

Cleiton Porto Moraes
José João Cruvinel
Joselito da Silva Neves
Keila da Silva Oliveira
Charles Antonio de Oliveira
Sara Cristina Nogueira
Liana Jayme Borges

Organização Geral

Modesto Batista Borges
Renato Afonso

Diagramação

Simonides Garcia Mendes

Subcomissão Cultural

Thaís Lobosque Aquino

Subcomissão de Logística

Valtercides Cavalcante
Guilherme Silva Marques
Hermínio Alves Fernandes
Mariza Alves Naves da Silva
Cristiane de Fátima Ribeiro Rocha
Diolino Anselmo dos Santos
Jeovânia Pereira Marinho

Universidade Federal de Goiás
Pró-Reitoria de Graduação



II ENCONTRO NACIONAL
DAS LICENCIATURAS

I SEMINÁRIO NACIONAL
DO PIBID

GRUPO DE TRABALHO 04
LETRAS/LIBRAS - LICENCIATURA INTER-
CULTURAL

Apresentação

O II Encontro Nacional das Licenciaturas e I Seminário Nacional do PIBID tem como meta mobilizar instituições, docentes e estudantes que lidam com a formação de professores para a educação básica, com o intuito de socializar e debater questões relativas às políticas públicas, programas e práticas formativas referentes às licenciaturas, bem como ao PIBID.

Com o tema **Avanços, impasses e desafios da formação de professores no Brasil**, pretende-se criar possibilidades para que as instituições formadoras por meio de seus professores e estudantes promovam a análise, proposição e intervenção nas políticas públicas referentes à formação de professores e à Educação Básica no Brasil vislumbrando um caminho promissor para atingir o tão almejado objetivo da qualidade da educação.

O debate sobre essas temáticas tem relevância em decorrência do panorama atual caracterizado por mudanças em todas as dimensões da vida social e educacional no mundo e no Brasil, as quais têm requerido políticas mais coerentes com esse contexto e mais especificamente, políticas para a formação de professores que possibilitem fazer frente aos inúmeros desafios postos cotidianamente para esses profissionais.

Dessa maneira, possibilitar espaços de discussão de diferentes formas de compreender e lidar com as questões pedagógicas, de socializar concepções curriculares e propostas de formação de professores, reveste-se de fundamental importância para o campo das licenciaturas no país.

A discussão sobre uma Política Nacional de Formação de Professores tem repercussão direta sobre as políticas de formação e profissionalização dos professores em todo o país, fornecendo subsídios para o debate sobre a formação inicial e continuada desses profissionais, o trabalho que vem sendo realizado nas instituições formadoras, públicas e privadas, e os currículos dos cursos ofertados.

Diante disso, têm-se como objetivos para esse evento:

- Proporcionar discussões e reflexões teóricas e políticas relativas à formação de professores no país.
- Refletir sobre as contribuições das políticas públicas e programas no âmbito das licenciaturas;
- Debater as diferentes propostas curriculares de formação de

professores e suas demandas;

- Criar espaços de trocas de experiências formativas produzidas nos cursos de licenciatura;
- Discutir sobre o papel da produção do conhecimento nos processos formativos do professor;
- Socializar materiais didático-pedagógicos produzidos no âmbito das licenciaturas
- Incentivar a reunião, integração e promoção de interlocuções sobre as diferentes experiências de formação e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do Pibid em nível nacional;
- Criar espaço dialógico que divulgue os saberes construídos de modo articulado nos ambientes acadêmico e escolar, pelos bolsistas de iniciação à docência .

A importância dessa temática ficou confirmada com a inscrição de quase mil trabalhos para apresentação nas diversas modalidades. Após a seleção, disponibilizamos nos Anais (publicação *on-line*; *link na home-page* da PROGRAD-UFG, no endereço www.prograd.ufg.br) a programação e o resumo dos trabalhos. Desejamos a todos os participantes um excelente e proveitoso evento.

Sejam bem-vindos a Universidade Federal de Goiás.

Comissão Organizadora.

COMUNICAÇÃO ORAL - 29/11 (terça-feira)

REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DA LIBRAS COMO SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Renata Rodrigues de Oliveira **GARCIA**
Universidade Federal de Goiás/ Faculdade de Letras
renata20garcia@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino de Libras. Formação dos professores. Aluno.

RESUMO:

Este trabalho trata de um estudo teórico-prático que tem como objetivo principal analisar a formação prática dos professores para o ensino da Libras como segunda língua (L2) para pessoas ouvintes a partir do método utilizado no livro “LIBRAS em Contexto” - Livro/DVD do Estudante e Livro/DVD do Professor, publicado pelo MEC em 2001, para que se possa refletir e identificar requisitos necessários a formação do professor Surdo.

Desde a Libras – Língua Brasileira de Sinais, ter sido difundida, reconhece-se que hoje já alcançada os mais altos padrões de registro lingüístico através dos diferentes modos de se executar o registro histórico.

Atualmente, com a promulgação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005, que reconhece oficialmente a LIBRAS como língua da comunidade surda brasileira, tornou-se componente curricular obrigatório nos cursos de graduação de formação de professores e de fonoaudiólogos e como disciplina optativa nos demais cursos superiores.

Ao participar do programa de capacitação de Instrutores de Libras – Agentes Multiplicadores, promovido pelo MEC em 2002 percebemos a necessidade de desenvolver, adaptar e melhorar metodologias de ensino da LIBRAS para pessoas ouvintes. Despertamos, então, para a importância de pesquisas e estudos nessa área, o que veio também somar-se ao foco motivador deste trabalho.

Percebemos a partir da década de 1990 um aumento no interesse em se descrever e interpretar o processo de ensino da língua estrangeira em sala de aula. Os estudos desenvolvidos por Almeida Filho (2002) e Widdwson (1991) indicam importantes trabalhos que irão direcionar as contínuas pesquisas realizadas atualmente sobre ensino de línguas.

Percebemos aí direcionamentos cruciais que acreditamos ser importantes mencionar, como o surgimento do conceito de filtros afetivos, fundamental no entendimento da abordagem de ensinar do professor surdo e a abordagem de aprender do aluno.

Compreende-se ser elemento de fundamental importância para a formação de professores a garantia de um bom aprendizado da língua, o desenvolvimento de pesquisa que centralize-se na pessoa do aprendiz, que conceda o professor como facilitador da aprendizagem, bem relatado por Freire (1981), tendo a sala de aula como ambiente onde uma realidade social e cultural particular é construída, considerando o processo ou operação global de ensino de línguas, segundo Almeida Filho (1999).

Entendemos também ser o indivíduo surdo, sujeito mais adequado para o ensino da LIBRAS, por ser detentor natural da mesma e profundo conhecedor de sua cultura, sem considerar no entanto como dificuldade a difícil interação de alguns alunos com professores surdos, entendendo ser esse um benefício alcançado pela metodologia que considere o surdo como principal mediador do aprendizado.

No campo linguístico centramos o objetivo do ensino da Língua de Sinais na fundamentação de Hymes (1972), que define o objetivo do ensino de línguas no desenvolvimento de uma “competência comunicativa”, sem desconsiderar teorias contrastantes, tal qual também de uma importância como a desenvolvida por Chomsky (1965).

A partir dessa compreensão, analisou-se no livro “Libras em Contexto”, lançado em 2001, o ensino da Libras como segunda língua para ouvintes em cursos livres, de extensão ou para a disciplina LIBRAS em cursos superiores, além das questões linguísticas sobre a Libras e Educação de Surdos. A pesquisa está em andamento e o seu desenvolvimento abrange as seguintes etapas: análise bibliográfica dos materiais didáticos produzidos e utilizados nas aulas de LIBRAS como segunda língua; e análise e estudo teórico-prático do ensino da Libras. Espera-se que os resultados contribuam para a formação do professor para o ensino de LIBRAS, que deve desenvolver suas próprias reflexões teórico-práticas a partir de materiais didáticos, sendo autônomo e criativo.

Em face de inúmeros materiais produzidos que tratam da especificidade do ensino de língua como segunda língua, principalmente para pessoas ouvintes, os resultados observados em nossas pesquisas bibliográficas indicam existir muitas aplicações deste saber ao campo da Língua de Sinais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas.*

Campinas. Pontes Editores, 1990.

BRASIL. Decreto-Lei n.5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei n. 10436 de 22/04/02 e o art. 18 da Lei 10.098 de 19/12/00.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its problems*. Massachusetts, MIT Press, 1965.

FELIPE, TAYNA A. *Libras em Contexto: Curso Básico: Livro do Professor*. Tayna A. Felipe, Myrna S. Monteiro – Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

HYMES, D. *On communicative competence*. Oxford, University Press. 1972.

WIDDWSON, H.G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. Campinas. Editora Pontes, 1991.

UMA PROPOSTA INOVADORA PARA A INSERÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS SUL-MARANHENSES: O CAMINHO DO ENSINO SUPERIOR

Antonio Neres **OLIVEIRA**¹

Priscila da Silva **PEREIRA**²

Arthur Kleberson Vieira **SILVA**³

Palavras-chaves: Social, exatas e humanas, indígenas, ensino superior

Resumo: A programação de cunho social teve a pretensão de aproximar os conhecimentos das áreas de exatas e humanas aos alunos indígenas, que estão terminando e os egressos do ensino médio. A idéia é aumentar o número de estudantes índios nas Instituições Públicas de Ensino Superior.

Introdução

O porvir dos povos indígenas no ensino superior reflete claramente as contingências da experiência histórica vivida. Buscam, de um lado, através de uma maior sistematização, fortalecer os seus conhecimentos tradicionais, sua história e língua e de outro, o necessário domínio dos assim denominados conhecimentos universais, considerados necessários para uma melhor inserção no entorno regional e relevante para os seus projetos de autonomia.

Os métodos trabalhados na ação realizada com os índios foram de âmbito comunitário e intercultural, comunitário porque atendeu aos anseios de uma comunidade que luta pelo mesmo objetivo, ou seja, adentrar num curso superior e intercultural porque coabitaram diferentes culturas e etnias num mesmo espaço, portanto, é eminente a necessidade de uma interação dessas culturas para poder se relacionar com mais respeito e compreensão umas com as outras em igualdade. Desta forma ao analisar a realidade educacional dos povos indígenas no Maranhão nota-se a grande luta que eles vêm enfrentando na busca pelo aprendizado, pois ao invés de lutarem com arcos e flechas estão buscando agora seus direitos através do processo educacional de aprendizagem.

1 Professor Assistente, UFMA/CCSST – Licenciatura em Ciências da Natureza – LCN/ Matemática – Imperatriz-Ma. aneresoliveira@gmail.com.

2 Licenciatura, Bolsista do Projeto de Extensão “Aproximando o Conhecimento Matemático” Curso de LCN. priscyla silva” <priscyla_love@hotmail.com.

3 Licenciatura, Bolsista do Projeto de Extensão “Aproximando o Conhecimento Matemático” Curso de LCN. arthurkleberson@gmail.com.

Os momentos de capacitação foram elaborados dentro de uma visão inovadora, com a participação dos professores e alunos do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza – LCN, que tem como cerne no processo de ensino e aprendizagem a metodologia interdisciplinar e o método de avaliação por competência, que ver nos projetos de extensão a oportunidade de aproximar realmente o conhecimento aos setores menos favorecidos da sociedade

Objetivo

Geral

Capacitar os alunos indígenas inscritos no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, no menor espaço de tempo, nas áreas de exatas e humanas aplicando os princípios e técnicas de resolução de problemas

Específicos

- Esclarecer sobre os programas do Governo Federal de acesso ao ensino superior;
- Viabilizar o preenchimento do maior número possível de cotas pelos alunos indígenas;

Metodologia

Ação ocorreu em dois momentos: a primeira aos 28 de agosto de 2011, quando o grupo de extensão “Aproximando o Conhecimento Matemático” Coordenado pelo então Professor Me. Antônio Neres Oliveira e integrado pelos discentes bolsistas Arthur Kleberson e Priscila da Silva Pereira. O segundo encontro aconteceu dias 17, 18, 19 e 20 de outubro, no Centro de Ciências Sociais, Saúde e Tecnológica-CCSST/UFMA-Imperatriz-Ma.

Problemas norteadores da proposta

- 1) O fator tempo
Da primeira visita a aldeia até as provas do ENEM restavam menos de dois meses (54 dias) para se montar uma estratégia de ensino e aprendizagem;
- 2) A eleição dos conteúdos
Como recuperar um rol de conteúdos de alunos, que estudaram em escolas públicas em tão pouco espaço de tempo;
- 3) Língua nativa
A maioria absoluta dos participantes tem o português como uma segunda língua;
- 4) Realidade local
Existe uma preocupação por parte dos líderes, com a preservação da sua cultura, arte, língua e costumes.

Estratégias para minimizar os problemas

Para contornar a maioria dos problemas supracitados, envidaram-se esforços no sentido de elaborar um conjunto de estratégias sistematizadas. O resultado teve a audácia de querer resolver problemas antigos, que se remetem na maioria pela ausência de povos indígenas nos bancos no ensino superior, mesmo com as ações afirmativas do Governo Federal (sistemas de cotas). Com tão pouco tempo idealizou-se uma oficina, ora denominada, princípios para resolução de problemas, que seria aplicada para auxiliar as outras áreas e não requereu nenhum pré-requisito na sua aprendizagem.

Visando revisar o máximo de temas possíveis de forma contextualizada fez-se a opção pelas questões do último ENEM/2010. A partir delas (questões) elegem-se naturalmente os conteúdos, que foram trabalhos paralelamente na medida em que surgiram, ou seja, fez-se uma inversão no tradicional visando maximizar todo o processo. Nesse sentido foi tomado todo cuidado com as palavras, que causava alguma estranheza, pois afinal a língua portuguesa era um segundo idioma para os discentes indígenas.

E, finalmente para tentar sanar o último problema à luz da realidade local indígena resolveram-se as questões alinhadas às vivências da comunidade. Só para ilustrar, problemas de matemática, que envolviam cálculo de área ou volumes eram remetidos a volume de tronco de árvores, áreas de cascas, couro de caças e peixes. Vetores, e direção eram associados com correntezas dos rios, direção dos ventos etc., e assim foi feito com os outros componentes curriculares.

Foi usado equipamentos de informática do tipo note-book, data-show, quadro-branco, pinceis e outros similares para o desenvolvimento da ação, porém foi aproveitado toda a oportunidade ofertada pelo ambiente, como instrumentos pedagógicos. Cantos para ilustrar ângulos retos, idéia de cabeça de peixe como alusão a um triângulo, caixas, cadeiras, mesas, paredes, forros, escora, alavanca, para os planos, inclinações e a própria experiência dos alunos em comunidade, vivências, ritos, festas, para explicar a idéia de sistema de numeração, sistema econômico, democracia, governo, liderança, sociedade.

Resultados e discussão

Todo o idealizado foi realizado dentro do previsto. No encerramento as etnias Guajajara e os Krikati expressaram todo seu contentamento com palavras de gratidão e apreço. O povo Guajajara entoou um cântico em língua nativa de agradecimento, que culminou com uma dança coletiva simbolizando a união dos povos e a paz.

O projeto teve uma ação dupla na medida em que cumpre as exigências

do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, no âmbito das experiências discentes com a diversidade cultural e estágio não obrigatório, e principalmente, com os discentes indígenas ofertando capacitação específica com direito a certificação de 40 horas, assinada pela pedagoga Dr. Maria Glória de Freitas, que acompanhou a ação em todas as suas etapas.

Os desafios para realização do evento se encamparam no terreno dos recursos financeiros, físicos e didáticos. O projeto que adotou a idéia não conta com verbas, além das bolsas dos estudantes, a Funai passa por algumas restrições financeiras por conta da política governamental, então toda a logística necessária para transporte, permanência e alimentação foi conseguida com muito sacrifício e ajuda mútua. O material didático não era o mais indicado para o desenvolvimento das oficinas e componentes curriculares, visto que seria necessário mais tempo com pesquisa na confecção de materiais à luz realidade local.

A partir da experiência foi organizado pela professora Dr. Maria Gloria de Freitas, um seminário, cujo tema foi “A Permanência Indígena na UMFA, que ocorreu no dia 25/10/2011, no CCSST/UFMA-Auditório Central, com lideranças indígenas, gestores da UFMA, membros na Funai e sociedade civil. Na oportunidade foi discutido e organizado mesas-redondas e grupos de debates com a participação de líderes indígenas, representantes de universidades, faculdades e prefeituras, alunos universitários, pesquisadores de Imperatriz, São Luis e outros estados e relato da experiência do cursinho voltado para as provas do ENEM.

Conclusão

Fica a sensação de dever cumprido, porém o resultado final das provas do ENEM é que vai certificar a eficácia desse trabalho. Nessa perspectiva, o projeto realizado além de trabalhar nos mecanismos de preparação para inserção dos índios no curso superior, considera bastante importante também verificar o desempenho dos alunos que foram submetidos ao preparatório para certificar-se que as vagas serão realmente preenchidas.

Entretanto, independentemente do aspecto quantitativo fica o registro da experiência, que nos remete a novos desafios visando sanar problemas, com propostas que contemple projetos de extensão, programas de educação tutorial, programa de iniciação a docência e bolsa permanência específicos para atender as demandas dos povos indígenas da região, para quem sabe, assim começarmos a pagar a dívida social com as nações indígenas.

Referências

Brasil. Constituição (1998). Constituição: **República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico. 1998

Oliveira, A.N. **Aproximando o Conhecimento Matemático**. UFMA/CCSST-LCN-Pró-Reitoria de Extensão, 2011.

CARVALHO FILHO, A, etal **Curso de Licenciatura em Ciências Naturais – Projeto Pedagógico**. São Luis-Ma, 2010

**REPRESENTAÇÕES DA NATUREZA NOS DIÁLOGOS PRODUZIDOS NA
LICENCIATURA INTERCULTURAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
INDÍGENAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS**

Ms. Kênia Gonçalves **COSTA**

IESA - LaGente e Fac. de Letras /UFG.

e-mail.: keniacost@yahoo.com.br

Profº. Dr. Alex **RATTS**

IESA - LaGente/UFG.

e-mail.: alex.ratts@uol.com.br

O presente trabalho é constituído de reflexões que começam a ter consistência em 2007, ao me tornar professora convidada do Curso de Licenciatura Intercultural de Formação de Professores Indígenas (CLIFPI/UFG) do Núcleo Takinahaký de Formação Superior Indígena da Universidade Federal de Goiás (UFG, 2006) curso que recebe professores/as indígenas dos grupos étnicos da bacia Araguaia-Tocantins, na qual a proposta educacional é sustentada nos eixos diversidade e sustentabilidade buscando experiências interculturais e transdisciplinares. Os diálogos e relatos observados nas atividades desenvolvidas no curso com enfoque na área de conhecimento das Ciências da Natureza possibilitaram através dos temas contextuais desta matriz específica leituras cartográficas e espacializações do espaço geográfico e suas formas de representações, bem vale ressaltar que esta seria uma posição inicial, pois no primeiro momento da discussão inclusive no primeiro tema que se referia ao território e as terras indígenas ficou evidente que uma leitura cartesiana, não seria suficiente para adentrarmos nesta nova etapa e leitura de mundo entre uma não-índia e os(as) professores(as)/alunos(as) do curso de Licenciatura Intercultural Indígena (CLIFPI/UFG).

Estas discussões são possível devido minha formação que proporcionou uma compreensão que abarca principalmente as caracterizações, representações e dinâmicas existentes no meio físico, porém atuação como docente do curso (CLIFPI/UFG) elucidou que as concepções e as noções cartográficas (técnica, científica e cartesiana) não permitia estabelecer a relação do ensino e das formas de representar, levando ao encontro com vertentes amplas cujos horizontes são os mais diversos.

As observações, esboços cartográficos e relatos de experiência dos(as) professores(as)/alunos(as) do curso (CLIFPI/UFG) produziu tantas inquietações, o

caminho para iniciar o diálogo para estabelecer a relação com terra e o território no que se refere à população indígena, lembrando que alguns grupos não-indígenas se apropriaram de grande parcela do que se hoje denomina de “território nacional”. Porém para os indígenas há uma realidade de relativo confinamento em terras delimitada pelo Estado, é importante colocar que são definidas por concepções diferentes dos habitantes e que tem outros limites para sua manutenção cultural e das tradições.

O curso (CLIFPI/UFG) com a dinâmica estabelecida pelos eixos: diversidade e sustentabilidade produzem saberes a partir de experiências interculturais e transdisciplinares, assim fica nítido que os conceitos estereotipado, romanceado e bucólico fruto da literatura e de grande parte da população brasileira ainda mantém precisa ser revisto, pois, neste momento os(as) professores(as)/alunos(as) estão buscando reforçar seus posicionamentos atuais de produtores de seus contextos sociais, econômicos e culturais, onde a outra parcela populacional deve conhecer e respeitar de forma pretensamente igualitária.

Os(as) professores(as)/alunos(as) frente à sociedade não-indígena se expressa a partir da análise dos contextos culturais, socioeconômicos, linguísticos e políticos, evidenciando quem são os sujeitos detentores destes saberes, mesmo que a prática da oralidade mantém toda uma história. Este enfrentamento está se intensificando quando os estudantes da licenciatura pertencentes das etnias: Tapuio, Karajá, Javaé, Tapirapé, Apinajé, Xerente, Krahô, Krikati, Guajajara e Gavião oriundo da área dos rios Araguaia-Tocantins, dos estados de Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Maranhão.

A educação e o direito ao ensino formal já eram previstos para as comunidades indígenas, porém eles reivindicavam uma proposta que contemplassem as especificidades de cada grupo étnico principalmente que a partir da formação dos professores indígenas o resgate e manutenção da língua e da cultura materna estivessem garantidos. E assim, colaborando diretamente com suas comunidades “[...] a traçar seus destinos e se libertar, de verdade, da política de dominação cultural [...]” (UFG, 2006, p.8).

A troca de saberes os(as) discentes e docentes da CLIFPI/UFG foi uma forma de apreender aspectos culturais e humanos, contribuindo desta forma para o enriquecimento acerca dos processos educacionais vigentes na sociedade não-indígena, para assim, justificar a oralidade e estabelecer uma relação direta com a escrita e com os recursos cartográficos, de outros saberes e tecnologias.

A visão de natureza desses(as) alunos(as) professores(as) indígenas da Licenciatura (CLIFPI/UFG) muitas vezes está relacionada com os mitos que revelam sua existência. Assim, percebe-se a intensa integração dos indígenas

com seu meio, além do princípio que os mesmos têm em relação à conservação e utilização de seus recursos.

Desta forma, o processo de ensino e aprendizagem sobre a natureza deve considerar o aspecto do vivido destes povos, uma vez que, possuem uma visão mais integrada da natureza. Ao valorizar este aspecto, o indígena não se sente intimidado em relação ao conhecimento científico que é produzido na Universidade, uma vez que vivenciam esta realidade.

Reflexões sobre o que caçar; o que plantar; o que pescar e sua ligação com a terra levam à seguinte questão: até que ponto a educação dita formal está contribuindo para a manutenção de seus saberes e tradição enquanto um grupo que mantém e preserva uma cultura própria? A falta de articulação entre os diversos níveis de saber/conhecimento leva a uma ruptura, muitas vezes abrupta, destes grupos com a educação dos não-indígenas. Isto pode gerar uma perda de identidade e conflitos que geram relutância enquanto a confrontação de saberes.

A transdisciplinaridade permite que entendamos e se faça uma discussão do espaço geográfico e as alterações temporais, para compreender os estudos a respeito dos seres vivos e das inter-relações com o espaço, qual a composição, as transformações, as dinâmicas e forças resultantes dos processos da interação do espaço físico e biológico e, ainda, a explicação numérica e a representação gráfica de todo esse conhecimento da Natureza. Tudo isso pensado no diálogo entre culturas e visões de mundo que envolve esses estudos, a diversidade cultural, a reflexão sobre o processo de ocupação e pressão sobre os territórios indígenas.

É importante salientar que as concepções indígenas de humanidade e natureza são muito diferentes das não-indígenas. Elas não se enquadram nas oposições em que operam as ciências ocidentais, e não colocam os homens e suas sociedades numa relação de descontinuidade: por exemplo, alguns animais e plantas são como os homens, dotados de “cultura”, e possuem até mesmo organização social.

A discussão sobre as representações e conservação da memória sendo desenvolvida em varias formas (relatos, escrita, leitura, grafismos, dentre outros). A cartografia devido às suas concepções, cientificismo foi um dos elementos escolhidos para discussão e análise, podendo assim propiciar reflexões e diálogos. Desta forma estimulando a criação de condições para produzir representações cartográficas que contemplem os conhecimentos produzidos pelos indígenas e a diversidade linguística em que eles estão envolvidos, elaborando propostas de currículo específico para as escolas indígenas, respeitando a realidade, os projetos sociais e reivindicações das comunidades.

Pode-se afirmar que o ambiente é o ponto motriz das discussões e análise,

mas também ponto de conflito com a realidade da escola convencional, pensada, programada e desenvolvidas pelos não-indígenas. Contudo, muitos trabalhos que abordam de forma menos convencional utilizam as leituras transversais proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a respeito do tema ambiente, ocorre um maior enfoque dentro das estruturas disciplinares da Geografia e das Ciências Naturais.

Porém, a proposta desta pesquisa tem o enfoque sobre o ambiente discutindo a partir de leituras do espaço geográfico na ótica da transdisciplinaridade e interculturalidade. Não desconsiderando as indicações do Ministério da Educação e da legislação vigente, com base nas concepções descritas no referencial curricular nacional para as escolas indígenas (MEC/SEF/DPEF, 1998).

Nas observações que estimulou a atual pesquisa indicam direções muito próximas do que aponta o referencial curricular nacional para as escolas indígenas, na qual define o espaço geográfico numa perspectiva mais abrangente, sendo além de descritivo, físico, humano e narrativo, também constituído de elementos modificadores e promotores do lugar e suas paisagens. Esta concepção para espaço geográfico nos permite entender em uma visão transdisciplinar, e com auxílio da geografia, novas óticas para podemos ler o mundo ou os mundos de acordo com inúmero viés que a interculturalidade como sugerem no referencial curricular nacional para as escolas indígenas. Enfocando que a geografia através do estudo do espaço geográfico leva em conta “[...] o que se vê - as paisagens; o que se sente e com que a pessoa se identifica - os lugares; e o que são referências significativas para os povos e os indivíduos, para conviver, trabalhar, e produzir sua cultura - os territórios [...]” (MEC/SEF/DPEF, 1998, p. 227).

Ampliando assim, os horizontes dos conhecimentos adquiridos e muitos pré-existentes (memória, saber tradicional, oralidade) muitas vezes sem saber se a cronologia está condicionada com esse tempo não-indígena, mas serve como ferramenta contra a luta aos preconceitos e em ações positivas em busca do sentimento de respeito pela pluralidade contida nos diversos povos e espaços da natureza (MEC/SEF/DPEF, 1998).

Essas compreensões se tornam clara em um relato do professor Marcelo da etnia Waiuiri-Atroari (AM) que basicamente vivência lugares e paisagens diferentes e as situações de interação com os demais (não-indígena) se tornam cada vez mais peculiares.

Essas discussões também serão base, ou seja, subsídios iniciais para um material didático específico, quando serão utilizados as atividades já desenvolvidas pela comunidade, onde registram suas terras e seus territórios, denominados segundo as convenções como esboço cartográfico. Principalmente,

porque convencionalmente utilizam-se os termos mapa, carta, folha e planta nas representações com maior rigor científico.

Vale ressaltar que tem elementos com maior representatividade do que um croqui, visto que pode ser lido com esboço, mas nas representações elaboradas pelos discentes/docentes indígenas que a partir da definição do tema principal ou fato a ser analisado e algumas informações adicionais (rios, relevos, pontos notáveis, rede viária, edificações) elabora-se a representação do fenômeno com referência local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MEC/SEF/DPEF. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.

UFG. Projeto Político Pedagógico da Licenciatura Intercultural Indígena do Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena, 2006, 76pp.

FORMAÇÃO DOCENTE NO ARAGUAIA - UMA OPORTUNIDADE DE REPENSAR O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA

CARDOSO NETO, Odorico Ferreira ⁴

Universidade Federal de Mato Grosso (CUA/ICHS)

kikoptbg@gmail.com

Palavras-chave: Formação Docente. Educação. Escola.

O texto apresentado é a soma das ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), intitulado *Formação docente no Araguaia - uma oportunidade de repensar o ensino da Língua Portuguesa* tem por objetivo expor o que se fez na ESCOLA ANTÔNIO CRISTINO CÔRTEZ desde que o projeto se instalou por lá. O texto é um relato das aulas de reforço ministradas pelos bolsistas, bem como a preparação e aplicação dos planos de aula desenvolvidos na universidade. A preparação teórica levou em consideração o levantamento bibliográfico na área de linguística, entre outras, tendo em vista planejamento estratégico desenvolvido pelos bolsistas para 2011 e 2012 e as ementas produzidas pelos professores da escola para as aulas de língua portuguesa nas três séries do ensino médio. O esforço para se possibilitar formação docente de qualidade leva em consideração projetar a diminuição das distâncias entre escolas e universidade, visando um trabalho integrado e mais promissor em que as barreiras sejam superadas em nome das ações interdisciplinares e abordagens complementares e transdisciplinares.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID é uma parceria entre o governo federal e a Universidade Federal de Mato Grosso via CAPES que tem no centro de suas preocupações proporcionar novas experiências para preparar da melhor forma possível novos docentes, com visão baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de modo a promover uma educação fundamentada em pesquisas e teorias que propiciem uma prática educacional diferenciada, no sentido de formar cidadãos capazes de participar de forma mais crítica e efetiva nos mais variados setores sociais.

A educação nacional perpassa por diversos momentos históricos que vão desde a falta de infraestrutura para as condições de oferta de vagas, até a almejada qualidade do ensino. O programa PIBID diante dessa perspectiva em nosso país vem traçando várias metas condizentes com a realidade que está posta e, entre

⁴ Professor do Curso de Letras do Instituto de Ciências Humanas e Sociais do Campus Universitário do Araguaia/UFMT e coordenador do Subprojeto PIBID/LETRAS/CUA/ICHS.

outras, a valorização do profissional da educação.

O programa PIBID, visando uma melhor preparação dos bolsistas para a prática pedagógica e, ao mesmo tempo, uma melhor colaboração com o desenvolvimento escolar no quesito qualidade, traz propostas educacionais elaboradas pelos bolsistas. As propostas educacionais buscam atender três pontos importantes: a preparação dos bolsistas, as atividades didático-pedagógicas e o desenvolvimento dos alunos secundaristas.

Para os bolsistas, o PIBID oportuniza a troca de experiências valorativas, qualificando e potencializando ações didático-pedagógicas, habilitando para intervenções inter e transdisciplinares que apontam para atos de cooperação com profissionais da rede escolar prontos para interagir na construção de uma escola engajada na transformação da sociedade.

Nesse contexto, o projeto PIBID da Universidade Federal de Mato Grosso, campi de Barra do Garças, foi apresentado mediante relações com a identidade da política institucional, ou seja, o Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI), tendo em vista, por exemplo, a proposta de organização curricular do ensino médio por áreas de estudo – indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer CEB/CNE nº 15/98, em que se contempla grupos de disciplinas cujo objeto de estudo permite promover ações interdisciplinares, abordagens complementares e transdisciplinares, grandes avanços do pensamento educacional. No entanto, a prática curricular corrente, desde a divulgação dos PCNEM, continua sendo predominantemente disciplinar, com visão linear e fragmentada dos conhecimentos na estrutura das próprias disciplinas. A fragmentação dos conhecimentos e seu perfil predominantemente positivista, enciclopedista, desvinculado da realidade provoca o desinteresse do aprendiz, dificultando a compreensão dos conceitos e princípios científicos das várias áreas do conhecimento, que se constituem na unidade do saber.

As atividades didático-pedagógicas criam oportunidades tanto para os bolsistas quanto para os alunos secundaristas de modo que possam interagir melhor nos eventos promovidos pela escola e/ou pelos bolsistas do PIBID. A finalidade das atividades está na diminuição das distâncias entre as entidades escola e universidade, visando um trabalho integrador mais promissor em que as barreiras da não integração sejam superadas em nome das ações interdisciplinares, as abordagens complementares e transdisciplinares.

Para reforçar e nunca é demais fazê-lo, uma das metas do PIBID da UFMT tem sido promover, por meio de um trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, ações curriculares que proporcionem o diálogo entre professores das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, construindo propostas

pedagógicas que busquem a contextualização interdisciplinar, social e cultural.

Por isso, é fundamental que a interdisciplinaridade prevaleça como fator de integração das diferentes áreas do conhecimento manifesta na ação cooperativa, na troca de experiência e no diálogo aberto. A interdisciplinaridade é ação pedagógica na tentativa de superação da visão fragmentada, mecanicista e linear da realidade, na busca da compreensão do homem, bem como do processo educativo, como um todo, reconhecendo neles suas várias dimensões humana e sócio-culturais.

O limite da fragmentação potencializa as ações do projeto e desafia bolsistas, coordenadores, a escola envolvida e a Universidade a proporcionar um diálogo interdisciplinar e transdisciplinar entre professores da escola e os bolsistas a fim de se construir propostas pedagógicas que busquem a contextualização do estudo da língua.

Os estudos da língua e os literários entrecruzam-se com os conteúdos de História, Sociologia, Antropologia, Prática de Leitura e Produção de Textos, Fundamentos da Cultura Brasileira e Regional, entre outras, além de se encontrarem interligados e de ambos se alimentarem. Trata-se de uma relação dialógica entre elementos conteudísticos (relação intrínseca) e elementos relativos à vivência social do aluno (relação extrínseca).

O maior desafio do projeto continua sendo superar a tão propalada visão linear e fragmentada dos conhecimentos na estrutura das próprias disciplinas e, especialmente, da língua portuguesa.

As propostas apresentadas pelos envolvidos com o projeto PIBID convergem para que trabalho e força de vontade, tanto da parte dos bolsistas como de coordenadores e supervisores, atinjam a comunidade escolar. A comunidade tem expectativas positivas em relação ao desempenho das atividades na escola como as têm os bolsistas, tendo em vista acreditarem que fazer educação de qualidade significa investir, planejar e construir possibilidades educacionais.

Ainda mais, as propostas apresentadas pelo PIBID no Campus do Araguaia estão em perfeita consonância com o Projeto Político Pedagógico do curso de Letras no que diz respeito ao que se espera do professor de português, cujo objetivo primeiro é “ampliar a capacidade de interlocução de seus alunos, como forma de integração social e de aquisição do saber sistematizado”.

Ao desenvolver as ações previstas, os alunos secundaristas puderam contar com mais auxílio em suas dúvidas tanto em sala quanto fora dela. Tiveram mais oportunidade de conhecer como funcionam as ações de pesquisa, extensão e ensino da universidade em virtude da necessidade de se compreender didático pedagogicamente as temáticas referentes ao estudo da língua portuguesa e da

literatura.

Para isso, o curso assume a concepção de língua como interação social, estudada, portanto, no contexto em que se realiza.

Nessa perspectiva, linguagem e educação se confundem, na medida em que são processos que constituem sujeitos ao mesmo tempo em que são por eles constituídos.

Se a educação é prática histórica e social, situada num determinado momento e numa dada realidade, e a linguagem é vista como modo de ação que é também social, o graduando de letras, ou o “professor em formação”, como costumamos dizer, precisa estar preparado para compreender a realidade que o cerca e enfrentar os desafios que se apresentam no processo de aquisição dos saberes e do desenvolvimento de sua prática.

Evidentemente que assumir a concepção de língua como interação social implica muito mais que simples afirmação, implica mudança de postura, aprofundamento de teoria, mudança de metodologia de ensino. Coisas exaustivamente discutidas na universidade.

É preciso ter clareza que, ao discutir questões como essas, há que se considerar que existe sempre um distanciamento muito grande entre aquilo que é posto como ideal e aquilo que de fato ocorre tanto no âmbito da universidade, quanto no espaço da escola.

Esse distanciamento entre ideal e real foi percebido já nos primeiros momentos de intervenção na escola. O que se discutia como ideal de aula de língua, não acontece de fato no chão da escola. Assim como, o que se procurou discutir durante as sessões de estudo do PIBID, nem sempre encontrava ressonância nas aulas do curso de Letras, pois o que se constatou de fato foi que, na escola, o ensino de língua continua reduzido à aula de gramática, numa perspectiva normativa e classificatória e, na universidade, o curso não tem conseguido, nos últimos cinco anos, garantir a formação eficaz do graduando no que diz respeito aos conhecimentos lingüísticos necessários ao desempenho satisfatório do futuro professor. Isso devido a uma série de fatores que vão desde a condição em que o aluno ingresso chega à universidade, até a falta de professores da área específica de linguagem. Essa situação começou a mudar a partir da ampliação de vagas do Reuni⁵ que permitiu a contratação de novos professores de lingüística.

5 O Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, lançado pelo Governo Federal, tem o objetivo de expandir as vagas para estudantes de graduação no sistema federal de ensino superior. O REUNI visa “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior”. No Campus Universitário do Araguaia, concretamente, o REUNI ampliou as vagas de 120 entradas para mais de 700, de cinco cursos para dezesseis e de nenhum mestrado para três; o Campus tinha 30 professores e hoje tem 137.

A vida, no entanto, não espera que a realidade nos esteja favorável e nos cobra atitudes urgentes. Por esse motivo, elegeu-se como alternativa a realização dos estudos teóricos e práticos durante as reuniões do PIBID, a partir da percepção de que nossos pibidianos apresentavam carências relativas ao conhecimento gramatical e ao conhecimento teórico acerca dos estudos linguísticos atuais. Foi preciso, então, trabalhar nas duas perspectivas: estudar e discutir teorias linguísticas; estudar, discutir e praticar a gramática da língua.

Assim posto, existem dificuldades da Universidade e da escola que recebe o projeto em compreender sua importância e de como é fundamental investir em formação docente.

O desafio para potencializar o projeto é encontrar parceiros que acreditem em ações de monitoria e tutoria a fim de se qualificar o trabalho pedagógico. O pressuposto para afirmar a situação tem a ver com um problema de identidade da política institucional, adotada pela Universidade, tendo em vista, por exemplo, a proposta de organização curricular do ensino médio por áreas de estudo – indicada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer CEB/CNE nº 15/98. Parece haver um divórcio entre a Universidade e a escola em que o projeto se realiza e as diretrizes nacionais para ensino da língua portuguesa.

Algumas considerações preliminares para concluir o inconcluso são necessárias no sentido de explicitar impactos educacionais e organizacionais gerados e as lições aprendidas. O trabalho que vem sendo desenvolvido pelo PIBID Letras, com o apoio da CAPES, integra a linha de pesquisa, cultura, escrita, sociedade, escola e professores. O projeto ainda se encontra na fase inicial de coleta de dados, reflexão e revisão das propostas formuladas no projeto após os impactos dos primeiros contatos com a escola-campo de nossa atuação junto ao PIBID.

A meta principal do projeto continua sendo perseguida: conseguir que os alunos desenvolvam habilidades e competências na área de linguagem, códigos e suas tecnologias, superando a dicotomia que envolve o ensino da gramática, da literatura, da produção de texto e gêneros textuais, posto que segundo as colocações de Bakhtin (1979, apud KOCH, 2009, p. 15),

o texto é uma arquitetura histórica e social, complexo e multifacetado que oculta segredos que serão desvendados por cada interlocutor quando estes compreenderem as propostas utilizadas para a construção de sentidos. O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexistia a essa interação.

Assim sendo, atingir a meta proposta significa fomentar ações didático-pedagógicas na formação de bons leitores e escritores, núcleo potencial das

aulas de língua portuguesa, tendo em vista que o fim básico do uso da língua é a comunicação.

A escola é responsável por dar a existência plena da língua materna. Isso implica na valorização de todas as modalidades da língua, seja falada ou escrita, padrão ou não-padrão, afinal “todas as práticas discursivas devem ter o seu valor na escola, pois, cabe a essa proporcionar o “bom exercício da língua escrita e da norma-padrão” (Neves, 2009, p.94)

O projeto visa a formação do docente na área de língua portuguesa, a valorização da profissão e a continuidade da formação dos bolsistas em função das constantes mudanças nas atividades educacionais da área de linguagem, códigos e suas tecnologias.

As lições aprendidas esboçam as dificuldades quase intransponíveis entre o dito e o feito, a teoria e a prática, o sonho e a realidade da escola que temos e da escola que queremos; contudo reforçam a disposição da coordenação do projeto e dos bolsistas em insistir na produção de um processo didático-pedagógico, baseado no diálogo e na construção conjunta do fazer educacional como marca da aprendizagem significativa e significada. Aprendizagem que tem na escrita, segundo Antunes (2003, p.45), “uma atividade interativa de expressão, (ex-,” para fora”), de manifestação verbal das idéias, informações, intenções, crenças ou dos sentimentos que queremos compartilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele”.

O projeto tem sua relevância ao potencializar e valorizar os professores de língua portuguesa e literatura da Escola Antonio Cristino Côrtes, oportunizando aos bolsistas PIBID/LETRAS/CUA/CHS experiências e práticas na área de ensino de língua de caráter inovador, incentivando-os à carreira docente. Para Neves (2009, p.97) “as estratégias de ação linguística são constitutivas da atividade humana como um todo”, por isso, não é certo trabalhar a língua escrita desassociada da língua oral, ambas fazem parte da atividade humana de se comunicar. Segundo a autora, para se obter progresso no ensino de língua materna, faz-se necessário incorporar as propostas desenvolvidas com base na linguística.

O objetivo e a estratégia para continuidade, expansão e sustentabilidade é promover a melhoria do ensino-aprendizagem dos conhecimentos de língua portuguesa e literatura para os alunos do ensino médio, que, consequentemente, permitirão de maneira mais efetiva a integração ensino médio-universidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: encontro e interação*. 8 ed. São Paulo. Parábola Editorial, 2003.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?: Norma e uso na língua portuguesa*. São Paulo: Contexto, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1998.

PCN+: Ensino Médio – Orientações educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: http://200.144.189.54/tudo/exibir.php?midia=pcn&cod=_linguagenscodigosesuatecnologiaspcn-ensinomedio. Acessado em: 10 de março de 2011.

CAMINHOS E DESCAMINHOS DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ALMEIDA, Dulce Barros de

Profa. da Faculdade de Educação da UFG

dubalmei@hotmail.com

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves

Prof. da Faculdade de Educação da UFG

professorricardoteixeira@gmail.com

Palavras-chave: Exclusão. Inclusão. Educação. Pessoa com deficiência.

1. Inclusão e exclusão da pessoa com deficiência numa perspectiva histórica

O termo *inclusão* encontra ressonância em seu polo oposto: exclusão. A dupla inclusão/exclusão faz relação e referência a diversas discussões e estudos acerca de grupos sociais vulneráveis, minorias étnicas, linguística e religiosa, além de outras. Grande parte, porém, dos estudos sobre o tema, principalmente na área da educação, aborda quase exclusiva à questão das pessoas com necessidades especiais: os deficientes.

Como o objeto do presente ensaio diz respeito à especificidade de pessoas com deficiência no contexto educacional escolar, fixaremos, enquanto objetivo, nossos olhares na inclusão dentro desta perspectiva, de forma histórica e reflexiva, na educação inclusiva. Para tanto, serão utilizadas referências bibliográficas e bases documentais, mais especificamente de referendos legais.

É compreensível o fato de os autores darem maior atenção ou ênfase às pessoas com deficiência. A escola, ao longo dos tempos, de uma forma geral, tem se caracterizado como um espaço excludente, seletivo, inacessível a uma grande parcela dos que com ela tiveram contato ou experiência. A questão primordial é que, historicamente, pessoas com deficiência não tiveram sequer a oportunidade de participar desse processo por estarem fora da escola, segregados, em sua maioria, em instituições especiais que, ainda hoje, têm seus afazeres quotidianos restritos a atividades que pouco contribuem ao seu processo de formação, muito menos de socialização e muito menos ainda no de inclusão. Tais instituições, segundo L. Marques (2001), têm embutido no discurso a proteção e a preparação das pessoas com deficiência para o mundo, para a vida, afirmando-se socialmente não só como necessária, mas como essencial à sociedade, escamoteando seu principal objetivo: o de identificar e segregar desviantes. Nesse sentido,

A instituição de amparo à pessoa portadora de deficiência possui, além da função explícita de cuidar do deficiente, a função mascarada de difundir uma imagem estereotipada da deficiência, ideia generalizante e que serve como um eficiente instrumento de identificação de toda uma categoria, além de estabelecer para a mesma os seus direitos e capacidades. [...] Cumpre ressaltar o quanto os indivíduos deficientes assistidos pelas instituições especializadas introjetam e reproduzem o modelo institucional no qual vivem (MARQUES E MARQUES, 2008, p. 14).

A questão do processo histórico inclusivo de pessoas com deficiência é um estudo à parte que merece uma atenção especial. Desta feita, busca-se introduzir um pouco desse processo, enfocando, também, os aspectos legais.

2. A educação inclusiva no contexto de uma sociedade excludente

Vivemos em uma sociedade moderna, evoluída, desenvolvida, globalizada que exige, valoriza e cultiva padrões de beleza, de comportamento, de sucesso, de conhecimento. Em uma sociedade em que a diferença não tem espaço e nem sentido, ser diferente é se constituir em um ente incoerente, indevido, indesejado, estorvo, desviante, que ameaça, desorganiza e refuta normas, regras e padrões estabelecidos socialmente. O diferente, nesse sentido, representa a fuga do simétrico, do estético, do belo e perfeito.

As consequências do afronto aos padrões (pré)estabelecidos socialmente são refletidas em julgamentos preconceituosos e discriminatórios e resultam na exclusão do diferente.

Em se tratando da especificidade do deficiente, a sua saga de opressão, só poderá ser compreendida se “inserida no amplo espectro do processo histórico de como os homens e as mulheres vieram atendendo as suas necessidades básicas, e, por decorrência, como vieram construindo sua existência” (BIANCHETTI, 1998, p.26). Se buscarmos na história dos deficientes um termo que exprima grande parte de sua trajetória, certamente este seria “exclusão”.

Muitos são os ranços que fundamentam o histórico excludente em relação aos deficientes na sociedade e, por conseguinte, no seu processo educativo formal.

No que tange aos primeiros movimentos ligados à educação dos deficientes, segundo Mazzotta (2005), deram-se principalmente na Europa, nos séculos XVII e XVIII. A primeira obra impressa com fim educativo e destinada às pessoas com deficiência foi publicada em 1620, sob o título “Redação das Letras e Arte de Ensinar Mudos a Falar”, por *Jean-Paul Bonet*. A primeira instituição educacional a receber pessoas com deficiência foi uma escola especializada em

educação de “surdos-mudos”, fundada pelo Abade Charles M. Appée em Paris, 1770.

Quanto aos aspectos de atendimento de pessoas cegas, os primeiros movimentos tomaram força a partir do ano de 1784, com a fundação de um instituto destinado a jovens cegos (*Royal des Jeunes Aveugles de Paris*), também em Paris. Mazzotta (2005) destaca a originalidade de Valentin Hauy, fundador do instituto, que, já naquela época, utilizava um sistema de letras em relevo que mais tarde foi aperfeiçoado pelo jovem francês Louis Braille, em 1829.

Ainda conforme Mazzotta (2005), os primeiros movimentos destinados às pessoas com deficiência física, tiveram início no século XIX, em Munique, Alemanha, com uma obra específica sobre as especificidades da deficiência, lançada em 1832 e com uma instituição especializada em educar “coxos”, “manetas”, “paralíticos”.

Nesse mesmo período, dá-se início aos estudos sobre deficiência intelectual na França com atendimento educacional por intermédio dos estudos do médico Jean Marc Itard, mostrando a educabilidade de um “idiota” denominado “selvagem de Aveyron”.

A Educação Especial tem a sua entrada no Brasil, a partir de institutos imperiais para cegos e surdos no século XIX, conforme trajetória dos países da Europa e Estados Unidos. Surgem no período de 1900 a 1950 quatorze estabelecimentos especializados em Educação Especial com atendimento amplo e geral e quarenta estabelecimentos especializados em deficiência mental (MAZZOTTA, 1996).

A educação, mais especificamente a Educação Especial, teve enorme envolvimento com a área da saúde, fator ainda observável nos tempos atuais. De acordo com Jannuzzi (2006), as associações filantrópicas se encontravam organizadas no Brasil desde a década de 1930, mas se incrementando a partir da década de 1950. Essas décadas foram marcadas pela forma segregadora pela qual os deficientes eram tratados. As críticas ao modelo fizeram com que os deficientes obtivessem conquistas de direito à família e ao convívio social. Para isso, foi entendida a necessidade de as entidades filantrópicas promoverem aos deficientes treinamentos e preparações para esse convívio. É de fácil observação que esse modelo ainda se encontra presente nessas mesmas instituições.

De acordo com Mazzotta (1996), no período de 1854 a 1956 a educação de pessoas com deficiência ocorreu sob iniciativas oficiais e particulares, porém, em se tratando de políticas públicas, estas só vieram a partir do final da década de 1950 por meio das campanhas: educação e reabilitação de surdos, instituída pelo Decreto nº 42.728/57; deficientes da visão, por meio do Decreto nº 44.236/60, e deficientes mentais, por meio do Decreto nº 48.961/60.

A década de 1960 foi marcada por vários acontecimentos político-

socio-econômicos, como a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 4.024/61; o golpe militar de 1964; e a reforma universitária de 1968.

A década de 1970 foi marcada por movimentos internacionais, como o da Declaração dos Direitos do Deficiente Mental em Assembléia Geral da ONU, em 1971, e a Resolução nº 3.447/975, que adotou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Explicitamente, o documento oficial brasileiro que aborda a questão dos direitos de pessoas com deficiência é a Emenda Constitucional nº 12/78. Tal Emenda Constitucional só foi contemplada 10 anos mais tarde, no art. 227, §2º, da Constituição Federal de 1988.

A partir da década de 1970, em cenário nacional, as instituições filantrópicas, como as sociedades Pestalozzi e as APAEs, introduziram um modelo educacional à margem do sistema regular de ensino. Conforme Bueno (1993, p. 99),

A educação Especial que nasce sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais aos que fogem da normalidade, na medida em que não desvela os determinantes sócio-econômico-culturais que subjazem às dificuldades de integração do aluno diferente, na escola e na sociedade, serve de instrumento para a legitimação de sua segregação.

Assim se constitui um modelo médico-hospitalar adentrando ao pedagógico-escolar na relação deficiente-aluno, uma relação tão forte que perdura na atualidade de duas formas: educação especial em instituições filantrópicas e educação em escolas regulares, porém com a presença dos especialistas da área médica.

A década de 1980 foi marcada como o período das revoluções e das conquistas: mudança de regime, crescimento dos movimentos sociais organizados e, principalmente, a conquista da mais cidadã de todas as constituições, a Constituição Federal de 1988 – CF/88. Além dos direitos civis e políticos, como as demais constituições traziam, a nova Constituição abordou de forma clara os direitos sociais e, na sua essência, a prevalência dos direitos humanos.

A partir da CF/88, variadas leis, decretos, resoluções, portarias, normas tem se consolidado em âmbito municipal, estadual e federal.

3. Considerações finais

O presente texto se propôs apresentar que, embora o processo de exclusão das pessoas com deficiência seja histórico, o movimento em favor de sua inclusão é recente. Inicia-se por volta de 1985 nos países economicamente “desenvolvidos” e a partir de 1990 nos países em “desenvolvimento” e vai se ampliar

fortemente nos primeiros anos do século XXI. No Brasil, a Carta Magna de 1988, como apresentado, foi um marco para que a educação viesse a se tornar menos excludente, sobretudo, ao determinar uma nova legislação educacional que, em 1996, foi consolidada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, instituída no dia 20 de dezembro de 1996 – LDB/96, que traz no capítulo V recomendações específicas à educação especial, sob uma perspectiva da inclusão, apesar de ainda trazer no seu bojo princípios excludentes. Entretanto, fica a questão: são as leis que garantem, de fato, a inclusão de pessoas historicamente marginalizadas e excluídas da/na sociedade?

Os autores incentivam os leitores na busca por aprofundamentos que os levem a amadurecer essa e outras questões ligadas ao processo de escolarização de pessoas com e sem deficiência no âmbito da educação regular, pensada na perspectiva da diversidade.

REFERÊNCIAS

- BIANCHETTI, Lucídio. *Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes*. In: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Maria. *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: SP. Papyrus, 1998.
- FIGUEIRA, Emílio. *Imagem e conceito social da deficiência (terceira parte)*. Temas sobre desenvolvimento. São Paulo: Memnon, v. V, n. 26, p.38-41, maio/jun, 1996.
- JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2006.
- MARQUES, Carlos Alberto et al. *A década de 1960: a realidade da educação especial no Brasil*. Disponível em: <<http://www.diverso.gdhost.net>> Acesso em: 16/Ago/2006.
- MARQUES, Luciana Pacheco. *Professores de alunos com deficiência mental: concepções e práticas pedagógicas*. Juiz de Fora - MG: UFJF, 2001.
- MARQUES, Luciana Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. *(Re)significando o Outro*. Juiz de Fora, MG: EDUFJF, 2008.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PESSOTTI, Isaías. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T. A. Queiroz/USP, 1984.

PIBID/IFG E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

CHAGAS, Flomar Ambrosina Oliveira
Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás
(IFG)/Jataí,
flomarchagas@gmail.com

Palavras-chave: IFG, Licenciatura, Ensino Médio, Escola Pública

Pesquisa financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Capes

Introdução

O Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Goiás (IFG), instituição de ensino técnico em nível médio e tecnológico bacharelado e licenciatura em nível superior, faz parte da história da educação de Goiás desde 1909. Neste século de existência, na antiga capital do Estado, Vila Boa, foi, *Escola de Aprendizes Artífices*. Em 1942, transferiu-se para a nova capital Goiânia e mudou-se também de nome, passou a ser chamada de *Escola Técnica de Goiânia*, criando cursos técnicos na área industrial, integrados ao ensino médio. Em agosto de 1965, recebe outra denominação, a de *Escola Técnica Federal de Goiás/ ETFG* e 34 anos depois, em 1999, a *ETFG* foi transformada em *Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás (CEFET-GO)*, instituição de ensino superior pública e gratuita, de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino. *E desde* dezembro de 2008, instituiu-se a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

A lei 11.892/08, no item X do art. 5º, refere-se à transformação do *Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás* em *Instituto Federal de Goiás/IFG*, e dentre os objetivos do IFG há ênfase na formação de professores, como: “ VI - b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional” (BRASIL, 2011).

Diferentes dos cursos ministrados ao longo da sua existência, atualmente o diferencial no IFG são os cursos de Licenciatura. Efetiva, assim, o seu compromisso de investir na formação de professores, de forma a contribuir para a qualificação profissional necessária ao desenvolvimento do ensino de diferentes áreas do

conhecimento. Com esse objetivo, o FG implantou Cursos de Licenciaturas, em diferentes regiões, são cursos de licenciatura em: Física em Jataí; de Biologia em Formosa, de História e Matemática em Goiânia, de Química em Inhumas, em Itumbiara, em Anápolis, em Uruaçu, respectivamente; contribuindo assim, com o desenvolvimento local e regional do Estado. Regiões estas que passam por situações críticas quanto à formação de professores, por exemplo, em 2005, alunos/as de escolas públicas não cursaram a disciplina de Física por falta de professor. Conforme Brzezinski (2008, p.171/2)

A falta de professores, em 2005, foi verificada em diversas escolas públicas de ensino médio de Goiânia, capital de Goiás. Conforme noticiou a mídia local, a Secretaria de Educação informou que, sem outra alternativa de solução, restou às autoridades educacionais sustentadas no princípio, *indúbio pro reo* de defesa dos direitos do cidadão, considerarem “aprovados” em Física todos os alunos de escolas que não cursaram a disciplina por falta de professor. A continuar assim, tudo indica o estado de Goiás em poucos anos estará condenado a não ter cientistas na área.

A situação não é diferente na região do sudoeste goiano, para que os alunos não tenham maiores prejuízos, de acordo com dados da Subsecretaria Regional de Educação de Jataí/GO (2011), as disciplinas de Matemática/ Ciências/ Física, no município de Itajá e Caçu, por exemplo, são ministradas tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio por professoras com formação apenas no Ensino Médio, em Pedagogia e em Biologia. Não há professores/as graduados/as em Química, sendo esta disciplina ministrada por professores/as graduados/as em Matemática, em Física ou em Biologia nas respectivas cidades.

Essa situação é comprovada também pelo Educacenso de 2010, ano em que Mazzitelli (2011) noticiou: “A rede estadual de ensino de São Paulo está com falta de professores de física e química [...]”. Levantamentos do Ministério da Educação/MEC mostram que as áreas mais críticas são Física, Química e Matemática. Assim, diversos projetos foram destinados ao campo educacional com o intuito de modificar esta realidade, principalmente a criação de cursos de licenciaturas nos IFGs. E uma ação pontual, a fim de incentivar a formação de professores para a educação básica, foi o lançamento de projetos de iniciação à docência, apoiados pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid/ Capes, dentre os objetivos estão:

[...] c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d)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; [...] (MEC, 2011).

Dessa forma, o IFG visa à tentativa de compreender e de apontar soluções aos problemas intrínsecos ao ensino/aprendizagem das escolas públicas, pautando-se no objetivo de pensar formas integradas de trabalhar a educação e de refletir sobre os desafios do ensino no Brasil contemporâneo na busca de significados que qualifique continuamente o processo educacional em seus vários âmbitos.

O trabalho a ser desenvolvido pretende construir a partir da realidade da escola e do mundo dos/as educandos/as, práticas pedagógicas que se constroem num movimento duplo e necessário que dê significado à prática dos/as envolvidos/as no processo. Por sua vez, o IFG disporá de suas competências às atividades de planejamento, elaboração, orientação e execução das atividades, com base nas informações fornecidas pelos/as docentes das escolas parceiras. Assim, pretende-se vislumbrar qual o impacto do Pibid nos cursos de Licenciaturas do IFG.

Material e Método

Para esta pesquisa foram selecionadas nove escolas públicas estaduais de oito cidades do Estado, onde há Campus do IFG. No total estão envolvidas diretamente 103 pessoas, além das coordenadoras institucional e de gestão há nove professores/as coordenadores/as de área, dez professores/as supervisores/as e 82 bolsistas de iniciação à docência do IFG , distribuídos/as dentre os subprojetos apresentados da seguinte forma: 1) Campus de Formosa – Escola Estadual Hugo Lobo, dez bolsistas; 2) Campus Jataí – Colégio Estadual Serafim de Carvalho, seis bolsistas, 3) Campus Goiânia – Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA Universitário dez bolsistas de História; 4) Campus Goiânia - Escola Estadual Jardim Novo Mundo dez bolsistas de Matemática; 5) Campus Anápolis – Colégio Estadual Américo Borges de Carvalho, dez bolsistas; 6) Campus de Luziânia - Colégio Estadual Professor Antônio Março de Araújo, com dois professores/as supervisores /as e dezesseis bolsistas; 7) Campus Inhumas - Colégio Estadual Ari Valadão, e dez bolsistas; 8) Campus Itumbiara - Escola Estadual Dom Veloso, cinco bolsistas; 9) Campus Uruaçu – Colégio Estadual Polivalente Dr. Sebastião G. de

Almeida, cinco bolsistas. Com o intuito de alcançar os objetivos será indispensável à utilização de alguns procedimentos, como consulta bibliográfica, a aplicação de questionários semiestruturados, para a obtenção dos dados da escola, entrevistas. Procurou-se, contemplar aqueles estabelecimentos de ensino que apresentassem baixos rendimentos nas avaliações realizadas pelo MEC, como o IDEB e o ENEM.

Os/as bolsistas de iniciação à docência do Instituto Federal de Goiás, envolvidos/a, desenvolverão atividades visando a articular os cursos de licenciatura desta instituição com o cotidiano das escolas públicas de ensino regular. Serão promovidas atividades focadas na metodologia; na introdução de novas tecnologias no ensino; na utilização de atividades experimentais e de demonstração como prática pedagógica habitual nas disciplinas de Física, de Biologia, História, Matemática e Química.

Resultado e discussão

A presente pesquisa está em fase embrionária, iniciada em junho de 2001, mas o que nesse pouco espaço de tempo mais instiga os 82 bolsistas é a indisciplina nas escolas e a falta de condição de trabalho encontrado nelas. Por outro lado, os professores supervisores esperam por parte dos bolsistas novas práticas pedagógicas. Espera-se por meio das atividades e ações propostas dos subprojetos, a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas, mudanças significativas tanto na formação inicial quanto na formação contínua e permanente que tenha, com o Pibid, estimulado a pesquisa científica e diminuído as taxas de evasão nos cursos de licenciatura e estreitado as relações entre a instituição IFG e a comunidade da escola piloto.

Considerações finais

Vê-se no PIBID a possibilidade de uma mudança na formação teórica e prática dos/as futuros/as professores/as, haja visto o contato que terão com a realidade do ensino, assim como a oportunidade de envolver-se diretamente na reflexão, na pesquisa e no estudo inerentes ao trabalho do/a professor/a. É de suma relevância que o/a licenciando/a entre em contato com novas ideias, práticas e metodologias de ensino, auxiliando na formação de um perfil diferenciado de prática docente. O intuito final é que se possa contribuir com experiências enriquecedoras que possibilitem à escola construir uma nova cultura interna em relação ao ensino em suas várias nuances, a fim de que isso reflita de modo significativo na melhoria dos seus índices oficiais, assim como incentivar a permanência do licenciando na docência. Muitas são as possibilidades de ganhos: o IFG passa a ter um “laboratório” de experiências essenciais para a melhoria de suas licenciaturas e

de suas condições de existência; a escola pode ganhar numa melhor formação de seus alunos e de suas alunas, no conhecimento de experiências enriquecedoras para suas práticas pedagógico-metodológicas; os/as licenciandos/as ganham em experiência atuando mais tempo diretamente na escola.

O PIBID representa para assim, uma forma de os/as estudantes começarem a folhear os livros, a pesquisarem. Eles vão lendo com maior interesse e exclamando, como Fedina: - “Santo Deus! Mas quanta coisa a gente aprende! Quem diria!” (CALVINO, 2007, p.76).

Referências:

- BRASIL, Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. http://www.abdir.com.br/legislacao/legislacao_abdir_30_12_08_4.pdf. Acesso: 17. fev. 2011.
- BRZEZINSKI, Iria. LDB/1996: uma década de perspectivas e perplexidades na formação de profissionais da educação. In: BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CALVINO, Ítalo. *Um general na biblioteca*. 2.ed. Trad. Rosa Freire d’Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MAZZITELLI, Fábio *Falta professor de física em SP* <http://www.jt.com.br/editorias/2010/05/22/ger-1.94.4.20100522.15.1.xml>. Jornal da Tarde. Acesso: 18.fev.2011.
- MEC, *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010*. 2010.http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_Nomas_Gerais.doc. Acesso: 19.fev.2011.
- Subsecretaria Regional de Educação de Jataí/GO. *Relação dos professores por área e série de atuação*. Em fev.2011.

**INCLUSÃO DE ALUNOS DO CAMPO E O PROCESSO ENSINO E
APRENDIZAGEM DA BIOLOGIA NA ESCOLA ESTADUAL OLYNTO PEREIRA
DE CASTRO DE RIO VERDE - GO**

LANDI, Lorena.G.P.

IF Goiano

lorenalandig@yahoo.com.br

PANIAGO, Rosenilde.N.

IF Goiano

rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

ALBERTO, Paula S.

IF Goiano

paulasperotto@gmail.com

INTRODUÇÃO

O texto relata uma pesquisa em fase inicial com alunos do Colégio Estadual Olynto Pereira de Castro, que está localizado na zona urbana da cidade de Rio Verde, Goiás. Esta unidade educacional oferece aos seus 1026 alunos da cidade de Rio Verde e região, provenientes das áreas urbana e rural as modalidades de ensino fundamental (6º ao 9º ano) e ensino médio (1º ao 3º ano), funcionando nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O estudo foi motivado pela realidade observada durante o diagnóstico realizado na primeira fase das ações do subprojeto de Biologia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID, durante os meses de julho e agosto.

No primeiro contato com a escola, ficamos instigadas pelo grande número de alunos que saem do campo todos os dias e vem estudar na cidade, além de a inserção no cotidiano da escola, o diálogo com professores e alunos revelou a necessidade de se investigar a realidade que esses alunos enfrentam diariamente e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem, mais especificamente relacionados aos conteúdos de biologia.

O aluno que reside no campo possui uma realidade sociocultural, econômica e ambiental diferenciada. Nesse contexto, convive com situações ligadas à agricultura familiar, e seus pais realizam cálculos diariamente, envolvendo medidas e áreas; resolvem desafios do cotidiano na sua lida com criação de aves, suínos, manejo de gado, pastagens, preparação de solo para a plantação

de culturas em larga escala, ou de subsistência. Nesse sentido, é fundamental que a escola e professores que trabalhem com alunos do campo não fiquem alheios à realidade sociocultural, ambiental e econômica do aluno, situação constante nas escolas, conforme aponta Molina:

A desvalorização dos conhecimentos práticos/teóricos que trazem os sujeitos do campo, construídos a partir de experiências, relações sociais, de tradições históricas e principalmente, de visões de mundo, tem sido ação recorrente das escolas e das várias instituições que atuam nestes territórios. [...] (2006, p. 12).

METODOLOGIA

O trabalho foi realizado na abordagem qualitativa. Utilizou-se para a coleta de dados, os instrumentos questionário e entrevista e análise de documentos (PPP). Participaram da pesquisa seis alunos sendo três meninas e três meninos do segundo, quarto e sexto períodos. Para salvaguardar as suas identidades os alunos serão identificados pelas letras A, B, C, D, E e F.

A pesquisa encontra-se em fase inicial, contudo é possível, apresentar alguns dados, os quais serão configurados nas seguintes categorias:

- Quantidade de alunos e distância percorrida diariamente;
- Desafios enfrentados pelos alunos no transporte escolar;
- Visão dos alunos em relação cidade versus campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 1026 alunos matriculados na escola, 275 são do campo, o que corresponde a 27% do total de alunos da escola e a 75,3% do total de alunos do turno vespertino, já que somente este turno recebe os alunos da zona rural. Os dados coletados na secretaria da escola nos revelam a singularidade do Colégio Olynto Pereira, daí a importância do tema deste trabalho, pois, constatamos através dos números a grande inclusão de alunos do campo na escola situada na zona urbana.

Quando questionados os alunos sobre as condições de deslocamento diário de suas casas até as escolas, os alunos assim se manifestaram quanto ao meio de transporte utilizado:

A - Ônibus bom, mas com muita poeira.

B - Bom, às vezes acontece problemas mecânicos e tem muita poeira

D - Bom, é confortável e seguro. Mas quando chove o atraso é

constante devido a estrada ser de terra.

E - O veículo é vistoriado, porém com constantes defeitos, consequência atraso e faltas. É seguro, pois, todos os passageiros vão sentados e com cinto.

F – Bom, veículo novo.

As falas dos alunos sinalizam que as condições dos ônibus são boas, mas estes alunos permanecem um longo tempo dentro dos ônibus e enfrentam inúmeras dificuldades no percurso tais como: estrada esburacada, atoleiros no período chuvoso e muita poeira na seca. Sobre isso, assim manifestou uma aluna: *“é muito cansativo no ônibus, a gente come muita poeira”*. Além disso, 67% dos alunos entrevistados percorrem de 50 a 100 Km/dia no transporte escolar e alguns destes alunos ficam sem se alimentar por um período de até 10h.

Quando questionados sobre a possibilidade de estudar em escolas no campo, os alunos disseram que:

A - Seria bom, diminuiria os transtornos com o transporte a alimentação. “Se lá onde eu moro pudesse trabalhar e viver com qualidade não sairia de lá” [...] O clima é melhor [...], lá é seguro, mas acha que perde oportunidades principalmente de emprego.

B - [...] Não gostaria de estudar no campo, pois, na cidade poderia estudar mais (cursos) e trabalhar. Também acha que é necessária a interação com o pessoal da cidade.

D - [...] Gosta do campo pela tranquilidade e da cidade pela facilidade de se conectar a internet e pela interação com os colegas e pelas festas.

E - Não, pois na cidade encontra mais oportunidades de estudar – cursos extras e melhorar o currículo.

A fala de alguns dos alunos revela que muitos preferem estudar na cidade pela possibilidade de interação com outros jovens e acesso aos meios de comunicação não disponíveis em suas casas. Alguns vêem na cidade a oportunidade de ascensão profissional, como é o caso da aluna “E”. Apenas a aluna “A” aponta o deslocamento, o tempo que fica no transporte como empecilho a ser superado, caso houvesse escola no campo.

Constatamos com a fala dos alunos que a falta de acesso aos meios de comunicação e de emprego é que geram a expectativa de que na cidade a vida

é melhor. Mesmo reconhecendo a qualidade e tranquilidade do campo, os alunos evidenciam vontade em estudar na cidade. Nesse sentido, Silva (2006) pontua que “a falta de renda no campo faz com que os jovens vivam uma itinerância campo-cidade e, por isso, tem dificuldade de auto-afirmação como jovens do campo” (p.85). Acreditamos que quando os jovens do campo afastam-se de sua realidade, de sua cultura, da sua dinâmica de vida, eles perdem hábitos e valores originais, acreditando ser a vida na cidade muito melhor e internalizam uma visão pejorativa a respeito do campo; visão que se expressa pelo preconceito em relação à população que vive e trabalha nesse espaço. Conforme afirmam, Kolling; Nery; Molina, (1999).

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar almejado projeto de modernidade (p.21).

CONCLUSÕES

Os dados iniciais da pesquisa revelam que a maioria dos alunos, mesmo passando por transtornos no transporte, grandes distâncias percorridas, longo tempo sem alimentação, afirmam que não gostaria de estudar em uma escola no campo, já que consideram importante a interação e as melhores oportunidades que a cidade oferece. Nesse sentido, constatamos que muitos gostam da tranquilidade do campo, mas lá não encontram meios de se qualificarem profissionalmente e conseguirem trabalho. Fato que mostra a necessidade de políticas públicas para a construção de uma educação no/do campo⁶ e de um projeto de desenvolvimento no campo, considerando que:

O campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras [...] (2004, p.137).

6 [...] o no se refere a uma educação que acontece no chão em que pisam os sujeitos do campo e, o do se refere ao processo educativo pensado com os sujeitos do campo e vinculado aos seus saberes e realidade vivenciada (PANIAGO, 2008, p.13).

REFERENCIAIS TEÓRICOS

- ARROYO, Miguel. G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- CALDART, Roseli. A Escola do Campo em Movimento. Campo. In: ARROYO, M.G, CALDART, R.S., MOLINA, M.C (orgs.) *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 42 ed. São Paulo: Paz e terra, 2005
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e terra, 2002.
- KOLLING, E ; NERY, Irmão; MOLINA, M.C. *Por uma Educação Básica do Campo (memória)*. Brasília DF, 1999. Coleção por uma Educação do Campo nº 1.
- MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, In: [www. nead.org.br](http://www.nead.org.br). Acesso em 20/12/2007.
- PANIAGO, Rosenilde, N. Professores do Campo e a pesquisa no cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. IE/UFMT, 2008.
- SILVA, A; CASTRO, C. Sujeitos jovens do campo. In: CALDART, R; CONCEIÇÃO, P. *Como se formam os sujeitos do campo?*. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

**PROJETO SERRA DA CAPIVARA:
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO BERÇO DO HOMEM AMERICANO**

SANTOS, Maéve Melo
maeve.melo@univasf.edu.br
NEGREIROS, Rodrigo Oliveira de
LIMA, Danilo Sabino da Silva
NEGREIROS, Elayne Ferreira de
COSTA, Haroldo Ribeiro da

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem significativa. Preservação. Serra da capivara. Projetos didáticos.

Resumo:

O Projeto Serra da Capivara: aprendizagem significativa no berço do homem Americano surgiu da necessidade de favorecer uma educação voltada para a valorização e preservação da fauna e flora do Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato-PI. O sudeste do Piauí é mundialmente denominado “Território Berço do Homem Americano” e está inserido em uma área que compreende os Parques Nacionais Serra da Capivara e Serra das Confusões. As análises dos fósseis e materiais fabricados pelo homem, bem como a identificação da megafauna, permitiram a espetacular reconstituição do paleoambiente e a interação da relação homem-meio ambiente, há cerca de 60.000 anos. A pesquisa realizada pautou-se nos estudos arqueológicos e nos fundamentos sobre a aprendizagem significativa e o trabalho com projetos didáticos, refletindo sobre as ações ambientais e suas respectivas aplicações, através de pesquisas, visita ao Parque Nacional Serra da Capivara e produções de textos desenvolvidas por alunos do ensino fundamental. As conclusões iniciais apontam que o projeto tem possibilitado, além do contato com a natureza e outros espaços da sociedade, mudanças de atitude relacionadas à conservação do Parque Serra da Capivara, bem como a revisão de práticas pedagógicas dos professores e uma aprendizagem prazerosa para os estudantes envolvidos.

1. INTRODUÇÃO

O principal papel do educador é preparar pessoas para o exercício da cidadania, capacitando os educandos com habilidades, valores, atitudes, formas de pensar e atuar na sociedade através de uma aprendizagem que seja significativa. Segundo Marco Antônio Moreira (1982, p. 36) “a aprendizagem significativa é um processo

por meio do qual uma nova informação relaciona-se, de maneira substantiva (não-literal) e não-arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo”. Em outras palavras, os novos conhecimentos que se adquirem relacionam-se com o conhecimento prévio que o aluno possui. É a partir da necessidade de ressignificação do ato de aprender que a perspectiva de trabalhar com projetos surge como uma possibilidade viável nos espaços da educação básica. O trabalho com projetos didáticos ou projeto de trabalho, como denomina Hernández (1998) caracteriza-se como ensino para compreensão e pesquisa a partir de um currículo integrado com caráter transdisciplinar, atuando como uma forma de intervenção eficaz, em meio a essa sociedade repleta de informação superficial e ligeira. Dias (1995), afirma que é uma metodologia de trabalho que visa organizar a classe em torno de metas previamente definidas por alunos e professores. Para além de atividades belas e criativas, os Projetos de Trabalho são uma forma de intervenção na escola, onde através de um ensino centrado na pesquisa e na compreensão, proporcionará aos alunos condições de entender a realidade, por meio de seleção, classificação, análise e confronto das informações que circulam na sociedade. Partindo das premissas apresentadas acima, sentiu-se a necessidade de desenvolver um Projeto de Trabalho com os alunos do ensino fundamental das escolas públicas de São Raimundo Nonato – PI, onde se localiza o Parque Nacional Serra da Capivara. Considerado “Território Berço do Homem Americano”, o parque tem 129.140 hectares e um perímetro de 214 quilômetros. Nele foram encontrados: a mulher mais antiga do Nordeste, chamada de Zuzu, datada de 10.000 anos A.P.; vários artefatos líticos (pedras lascadas); datações de 50.000 anos A.P.; fragmentos da cerâmica mais antiga das Américas; o primeiro artefato americano de pedra polida, uma machadinha de 9.200 anos; dentre outras tantas descobertas. Além disso, a fauna e a flora são extremamente ricas e representativas da região. Toda essa riqueza cultural da humanidade é desconhecida e por boa parte dos estudantes das escolas públicas de São Raimundo Nonato, que apesar de morarem tão perto do parque não tem acesso, por diversos motivos. Com base nisso, o presente projeto é de suma importância para que as crianças do território da Serra da Capivara conheçam este grande patrimônio, que está praticamente no quintal de suas casas, mostrando a importância de preservar, conhecer a fauna, a flora e as leis existentes que asseguram sua preservação. O projeto tem como objetivos: a) favorecer o conhecimento, a valorização e a preservação da fauna e flora do Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato-PI; b) promover a educação contextualizada e o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para os alunos, por meio do trabalho com projetos, dando a atividade de aprender um novo sentido; e c) possibilitar a revisão das práticas pedagógicas

dos professores envolvidos com o projeto.

2. METODOLOGIA

O processo de busca e análise dos dados foi feito basicamente de forma qualitativa, tendo como referência os objetivos da investigação. Vale destacar que a ênfase na perspectiva qualitativa recai sobre a compreensão dos dados do real, levando em conta as subjetividades dos sujeitos envolvidos na investigação e o contexto social no qual estavam inseridos. O Projeto foi aplicado aos alunos do 5º ano e professores do ensino fundamental da Unidade Escolar Madre Lúcia. Partiu-se da elaboração e aplicação de um questionário aos alunos com perguntas que abordavam o tema ambiental, levantando os conceitos prévios dos alunos a cerca do parque. Com os professores, a aplicação do questionário objetivou diagnosticar além dos conhecimentos prévios sobre a temática ambiental, questões relacionadas ao processo ensino- aprendizagem. Foram realizadas pesquisas bibliográficas e organização de um Banco de Dados na escola sobre a temática com estudos em sala de aula e socialização dos conhecimentos construídos. Outra etapa do projeto contemplou a formação continuada dos professores da escola sobre o tema “*Projetos didáticos em sala de aula*”, ministrado pela professora da UNIVASF, responsável pelo projeto, destacando a importância da incorporação de métodos prazerosos para uma aprendizagem significativa. Foram realizadas visitas ao Museu do Homem Americano e ao Parque Nacional Serra da Capivara, debatendo sobre a necessidade de preservação, conservação e valorização do patrimônio histórico-cultural que muitos desconheciam. Para avaliação desta primeira etapa foi solicitado aos estudantes a produção de texto abordando os aspectos mais relevantes das visitas.

3. RESULTADOS

A partir das pesquisas realizadas os estudantes, *a priori*, demonstraram ter maior facilidade em lidar com as informações de diversas fontes, questionando a realidade e apresentaram uma visão crítica e de valorização sobre o Parque Nacional Serra da Capivara. Aprenderam a expressar e argumentar suas opiniões, desenvolvendo a capacidade de ouvir e aprender com o outro. Os professores, inicialmente, demonstram ter compreendido que é possível trabalhar os conteúdos de ciências da natureza a partir de problemas levantados pelo contexto social dos alunos. Desenvolveram a habilidade de pesquisar e de trabalhar os conceitos de forma interdisciplinar, aprendendo a ouvir os alunos no ato de planejar, levando em consideração seus interesses e questionamentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões iniciais apontam que o trabalho com projetos é uma das possibilidades de intervenção pedagógica onde pode ocorrer a sintonia entre o ensino na sala de aula e o mundo real, dando à atividade de aprender um novo sentido. O projeto tem possibilitado aos alunos e professores envolvidos, discutirem as questões ambientais de São Raimundo Nonato de forma crítica e participativa, realizando uma organização interdisciplinar e atualizada dos conhecimentos e das informações sobre o parque. A partir do projeto os alunos e professores têm demonstrado mudança de atitude pessoal com relação à valorização e preservação do meio ambiente, levando este aprendizado para dentro da escola e da comunidade local.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

DIAS, Fátima Regina Teixeira de Salles & FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Projetos de trabalho na pré-escola**. In: MG, Belo Horizonte, Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Os Projetos de Trabalho: reflexões sobre a prática pedagógica na Escola Plural. 1995/96

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: editora Moraes, 1982.

DIDÁTICA DAS CIÊNCIAS: ARTICULANDO TEORIA E PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DE INSTRUMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS.

Área Temática: Educação

Responsável pelo Projeto : PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz⁷

PALAVRAS-CHAVE: didática; ensino de ciência; ensino fundamental.

RESUMO

Esse projeto tem como objetivo principal proporcionar vivência interdisciplinar e significativa de docência em Ciências no Ensino Fundamental, anos iniciais, articulada ao processo de formação acadêmica de vinte e quatro alunos da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Campus Serra da Capivara, localizado no município de São Raimundo Nonato-PI. Arelado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Ministério da Educação, objetiva, também, a realização de curso de formação para os professores de três escolas públicas envolvidas nesse projeto e de oficinas de construção de material didático-pedagógico que proporcionem a manipulação, observação, comparação, classificação de fatos, de fenômenos e de conceitos e que incentivem a divulgação/popularização, a compreensão e a elaboração mais complexa do conhecimento da ciência no Ensino Fundamental, visando, ainda, contribuir para a construção de um novo significado para o ensino de Ciências nas escolas municipais envolvidas e posteriormente, através da aplicação da metodologia de multiplicador, em mais outras escolas municipais de São Raimundo Nonato-PI.

INTRODUÇÃO

O projeto Didática das Ciências: articulando teoria e prática na construção de instrumentos didático-pedagógicos, está atrelado ao Projeto Práxis na sala de aula, proposto pela Universidade Federal do Vale do São Francisco – **UNIVASF** junto ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, do Ministério da Educação (MEC) através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e tem como objetivo principal proporcionar vivência interdisciplinar e significativa de docência em Ciências no Ensino Fundamental,

⁷ Professora da Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF, Colegiado de Ciências da Natureza, Campus São Raimundo Nonato – Piauí.

anos iniciais, articulada ao processo de formação acadêmica de vinte e quatro (24) alunos do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Campus Serra da Capivara, localizado no município de São Raimundo Nonato-PI.

A sua realização é justificada pela constatação de que o ensino de Ciências no Ensino Fundamental, mais especificamente nos anos iniciais, na maioria das escolas municipais de São Raimundo Nonato - PI, é apresentado como área/disciplina descritiva, com ênfase em definições resumidas, as quais são normalmente de livros didáticos, que empregam termos técnicos e apresentam classificações fundadas em nomenclaturas (dados obtidos através de um estudo realizado em parceria UNIVASF/SMEC, no período de abril-junho de 2009 em oito escolas municipais de São Raimundo Nonato-PI). O conhecimento científico, em geral, é trabalhado como um conjunto de dados isolados e estanques. Evidenciando-se, assim, que o atual ensino de ciências ainda se caracteriza como uma atividade meramente contemplativa das informações e conceitos científicos.

O conjunto de atividades desse projeto, realizado durante o ano de 2010, tais como: desenvolvimento de atividade de docência; curso de formação, oficinas, gincana temática, passeio ecológico elaboração de artigos e relatórios, serão detalhadas a seguir, bem como, serão apresentados os resultados alcançados.

MATERIAL E METODOLOGIA

Esse projeto foi proposto e aceito por três escolas públicas, selecionadas a partir dos baixos índices do IDEB, pertencente à rede municipal de São Raimundo Nonato: Unidade Escolar Madre Lúcia; Unidade Escolar Epiácio Alves Pamplona e Unidade Escolar Dep. Edson Ferreira. Partindo da afirmação de que “para falar de ciência é necessário saber ciência” (BIZZO, 2002, p.29), a metodologia prevista nesse subprojeto articula momentos de formação dos envolvidos concomitantes com a atuação docente, a saber:

Construção de experiência de docência em ciências, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de desenvolvimento de atividades natureza didático-pedagógica investigativa e interdisciplinar para o ensino de ciências nas escolas realizadas quinzenalmente com a participação dos alunos em Ciências da Natureza da UNIVASF; Curso de Formação Continuada em Serviço para os docentes das três escolas envolvendo conteúdos de Ciências; de planejamento, implementação e avaliação de práticas pedagógicas que possibilitem a melhoria da qualidade do ensino de ciências no Ensino Fundamental; Incentivo da produção científica a partir da prática atrelado à criação de material didático-pedagógico que proporcionem a manipulação, observação, comparação, classificação de fatos, de fenômenos e de conceitos e que incentivem a generalização, a compreensão e a elaboração mais

complexa do conhecimento científico e da popularização da Ciência no município de São Raimundo Nonato-PI.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Didaticamente os resultados foram aqui discutidos separadamente por blocos de ações previstas nesse projeto:

Curso de formação teórico-metodológico para os bolsistas – a primeira etapa do curso de formação ocorreu em quatro momentos de modo alternado (março-abril). Os intervalos entre os dias do curso eram aproveitados pelos bolsistas para leituras (VEIGA, 2004; ALONSO, 2003; NARDI, 2001; WEISSMANN, 1998; MACEDO, 1998, dentre outros) pertinentes aos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula e a construção de projetos de docência. Os resultados desses intervalos foram avaliados através de três instrumentos distintos, porém interligados com a proposta do trabalho: O primeiro, “termômetro de aprendizagem”⁸; o segundo, gráfico de participação/frequência dos bolsistas nos momentos do curso de formação; o terceiro construções coletivas didático-pedagógicas ocorridas nesses momentos de formação: plano diário; diário de bordo; quadro de conteúdos distribuídos por cada temática referente aos anos do Ensino Fundamental.

Grupo de estudo com os três supervisores - o grupo de estudo se reúne desde março, quinzenalmente, às quintas-feiras, na UNIVASF. Foi elaborado um cronograma de encontros com temáticas visando à formação dos supervisores e o fortalecimento da atuação conjunta e coerente com a proposta do projeto. O resultado dessa ação pode ser percebido qualitativamente pela mudança de postura dessas supervisoras nos momentos de acompanhamento das atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o objetivo do subprojeto, avaliada pelos bolsistas no instrumento de “Avaliação de Supervisores” e com a qualidade das produções: relatórios, documentos e artigos construídos a partir das atividades desenvolvidas.

Diagnose do campo de estudo – durante o mês de março, duas vezes na semana, os discentes bolsistas coletaram dados sobre a escola de atuação: caracterizando-a, levantando dados históricos da sua fundação/criação, estudando os documentos oficiais que a regem (regimento interno; projeto pedagógico, dentre outros), analisando a sua relação/compromisso com a comunidade à sua volta, a partir de “Roteiro Didático de Diagnose Escolar” construído para essa finalidade. Foram realizadas observações em sala de aula registrada em Diário de Bordo.

8 Atividade que constitui em oferecer aos bolsistas, discentes e supervisores, livros de ciências, na qual cada um ia assinalando no grande termômetro construído em papel madeira exposto no fundo da sala os conteúdos de ciências nos níveis: *sei muito; preciso saber mais; não sei*.

Além disso, foi realizada uma reunião organizada pelo Coordenador de área com a participação dos gestores das escolas, dos professores, da Secretária Municipal de Educação – SMEC/SRN, bolsistas e supervisores, para apresentação oficial do subprojeto e dos sujeitos envolvidos. Os resultados dessa atividade geraram além do conhecimento prévio do contexto de atuação do PIBID, como também contribuiu para mudanças no Projeto Pedagógico das três escolas envolvidas: desde atualização dos dados, fundamentação teórica, detalhamentos dos dados históricos da criação dessas escolas até a atualização na ortografia e redação desse documento.

Atividade de docência em ciências - No período de abril-dezembro, quinzenalmente, os bolsistas, em dupla, juntamente com o docente aplicam em sala de aula o subprojeto desenvolvido. Assim sendo, em uma semana, planejam as ações futuras e avaliam as ações realizadas na semana anterior juntamente com os supervisores e docentes e Coordenadora do Subprojeto e na outra aplicam juntamente com o docente.

As atividades foram construídas a partir das temáticas propostas para os quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Nos 1^{OS}. anos foi trabalhada a temática “**vida**” dando ênfase as questões ambientais mais ligadas ao cotidiano do aluno, as especificidades do município de São Raimundo Nonato e a Serra da Capivara; nos 2^{OS}. anos temas ligados ao **Planeta Terra**, enfatizando as condições de vida no planeta, fazendo interface com as interferências do Homem e da tecnologia; nos 3^{OS}. anos foram os temas relacionados ao **corpo humano e aos recursos tecnológicos do mundo moderno**; nos 4^{OS}. anos temas relacionados aos **elementos abióticos e bióticos**, dando ênfase as características próprias do Estado do Piauí.

Gincana temática “sucata científica” – Após mobilização de toda a comunidade escolar para a coleta seletiva do lixo desenvolvido durante as intervenções didáticas, foi realizada uma gincana no mês de dezembro, envolvendo os alunos das três escolas. A gincana foi composta por dez (10) provas (lançamentos de questões, desafios metodológicos, resolução de problemas, “deciframento” de enigmas, dentre outras propostas no momento da gincana). Os objetivos dessas atividades, podem ser divididos da seguinte forma:

1. Envolver diretamente a comunidade estudantil de forma lúdica e significativa nas temáticas que transversalizam os projetos de docência: preservação do planeta, reciclagem, re-significação e re-utilização do lixo, educação ambiental, etc.

2. Coletar uma grande quantidade de sucatas que serão transformadas em material didático-pedagógico nas oficinas pedagógicas que serão realizadas.

A premiação para escola vencedora da gincana foi um passeio ecológico a Serra da Capivara cuja proგრaмаção constava: visita as pinturas rupestres,

trilhas, atividades esportivas e lúdicas, e oficina na Cerâmica Serra da Capivara.

Os resultados dessa ação de inserção dos licenciandos do curso de Ciências da Natureza no cotidiano de escolas da rede pública de educação, além de promover a integração entre educação superior e educação básica tem possibilitado aos alunos bolsistas o desenvolvimento de habilidades e competências voltadas à prática do exercício da docência em ciências, elevando assim a qualidade das ações acadêmicas, o que tem sido verificado pelo aumento das participações e colocações nas aulas, pelo envolvimento direto nas atividades do Curso e pelo aumento quantitativo nas notas desses alunos. Por outro lado, a prática coletiva de bolsistas e docentes de planejar-aplicar-avaliar de forma constante cada ação pedagógica tem possibilitado a esses docentes não só um re-pensar da sua prática, como afirmam os docentes no instrumento de Avaliação das Ações do PIBID, mas a possibilidade de vivenciar experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que até então não tiveram oportunidade de construir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os meses de novembro e dezembro foram realizados pequenos debates com cada turma envolvendo os temas trabalhados nesse subprojeto. O objetivo era registrar as aprendizagens e as avaliações dos sujeitos sobre as atividades do PIBID. Vale ressaltar que, os dados foram gravados digitalmente e depois transcritos. Os depoimentos giraram em torno do “*aprender de forma diferente*”, da “*criatividade na arrumação das salas de aula*”, do sentimento de “*perguntar sem receios*” e da “*importância de conhecer a região*”. Abaixo, alguns fragmentos dos depoimentos, transcritos tal qual pronunciados pelos sujeitos, resguardando a fidelidade dos dados:

Eu gostei muito, porque aprendi bastante coisa... gostei das experiências, gostei dos bichos mortos que as novas prós trouxe para gente estudá...gostei de monte de coisa. A gente parecia que estava brincando mas tava aprendendo mesmo... Era tão bom que fosse sempre assim.... (aluno do 3o. Ano da U.E. Epitácio Alves Pamplona)
Achei o PIBID super dez!!! Pois tudo aquilo foi organizado para gente aprender mais. E eu aprendi muito... Quando fui no Parque eu prestei tanto atenção nas coisas que tem lá, aí eu vi como o Parque é importante e bom para a nossa cidade, não pudemos destruí... é bom para o Brasil também, né?... pro mundo. Aprende assim é que é bom... (aluno do 4º. Ano da U.E. Edson Ferreira).

O que mais gostei foi da Ciências eu gosto agora de ciências... antes

não... era só no livro...eu gostei da gincana... de conhecer os omens da caverna, da experiências... é bom fazer experiências na nossa sala , foi muito divertidim aprender assim brincando, jogando, ciências é muito importante ... é bom aprender ciências (aluno do 2º. Ano da U.E. Madre Lúcia).

Depreendem dessas colocações e de outras registradas durante o momento dos debates duas questões: a primeira é que os sujeitos fizeram uma correlação mesmo que sutil da escola/educação que temos para escola/educação que queremos, mencionando com muito realce a organização, a estrutura, a criatividade a interatividade das aulas do “clima” favorável ao questionamento e ao esclarecimento de dúvidas; a segunda é a “tomada de consciência”, da importância do aprender ciências de forma investigativa e interdisciplinar.

Isso se deve, em parte, à possibilidade aberta pelas atividades desse subprojeto do PIBID para uma nova perspectiva de olhar, que proporcionou aos alunos, sujeitos desse trabalho, um novo entendimento do que eles conheciam, muitas vezes viam, mas não compreendiam devido muitas vezes à falta de conhecimento necessário para o entendimento completo do universo no qual estavam inseridos e/ou de um trabalho pedagógico que possibilitasse a busca de entender e saber mais sobre o seu envolvimento.

Em fim os resultados apontaram, também, que as ações desse projeto propiciaram aprendizagem significativa e contextualizada tanto para os alunos do Ensino Fundamental, sujeitos dessa atividade científica, quanto para os alunos do Curso de Ciências da Natureza, que ao planejar e executar as atividades vivenciaram a “transformação” prática do conhecimento em ação.

REFERÊNCIAS

- BIZZO, N. **Ciências**: fácil ou difícil. 2 ed. São Paulo: Atica, 2002
- ALONSO, M. (org.). **O trabalho docente**: teoria e prática. São Paulo: Pioneira, 2003.
- MACEDO, E. (orgs.). **Currículo de ciências em debate**. Campinas. Papirus, 1998
- NARDI, R. **Educação em Ciências**: da pesquisa à prática docente. São Paulo: Escrituras, 2001.
- VEIGA, I.P.A (Org.). **Projeto político pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.
- WEISSMANN, Hilda (org.). **Didática das Ciências Naturais**. Contribuições e reflexões. Porto Alegre: Artmed, 1998.

O PIBID LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO UFBA – LEC/UFBA

Carlos Roberto **COLAVOLPE**

Coordenador de área do PIBID/LEC/UFBA

robertocolavolpe@gmail.com

Celi Nelza Zülke **TAFFAREL**

Coordenadora da LEC/UFBA, Pesquisadora do CNPq, Titular FACED/

UFBA

taffarel@ufba.br

Cláudio Lira **SANTOS JÚNIOR**

Coordenador do LEPEL/FACED/UFBA

clira@ufba.br

Marize de Souza **CARVALHO**

Auxiliar da Coordenação da LEC/UFBA

carvalhosouzam@yahoo.com.br

Myrla de Souza **DUARTE**

Auxiliar da Coordenação de Área do PIBID LEC/UFBA

myrlaalmeida@yahoo.com

Ângelo Lopes **MARQUES**

Supervisor PIBID em Educação do Campo/UFBA

Aline Nery dos **SANTOS**

Supervisora PIBID em Educação do Campo/UFBA

Jaciara de Souza **ANDRADE**

Supervisora PIBID em Educação do Campo/UFBA

PALAVRAS CHAVE: iniciação a docência; educação do campo; trabalho pedagógico; escola do campo.

INTRODUÇÃO

O presente texto constitui uma síntese dos objetivos e dos resultados alcançados a partir da organização do trabalho pedagógico nas áreas de atuação do conjunto dos estudantes-professores do subprojeto do PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFBA. A organização e realização desse projeto têm como objeto o exercício da docência, relacionada com a reflexão crítica sobre a realidade educacional e social vivida nas comunidades onde os alunos bolsistas exercem e/ou irão atuar como docentes na escola do campo. O Objetivo geral do projeto é o desenvolvimento da capacidade e competência dos estudantes

de **constatar, explicar e propor** ações educativas superadoras da atual organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola. O desenvolvimento do projeto se deu a partir da compreensão da necessária superação da atual organização da escola, organização do trabalho pedagógico, do trato com o conhecimento (Objetivos -avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços pedagógicos), a partir de um princípio fundamental para a universidade pública que é a integração ensino-pesquisa-extensão. Este princípio na Licenciatura do Campo significa que ao formar professores para que atuem na educação do campo, em especial do 6º ao 9º ano e no ensino médio, durante todo o curso, está se desenvolvendo o ensino, com base na pesquisa e estabelecendo uma relação concreta com as escolas onde estes professores já atuam, na perspectiva do trabalho docente. Tais diretrizes do PIBID foram extraídas dos principais objetivos, da proposta curricular do Curso de Licenciatura em Educação do Campo .

MATERIAL E METODO

O projeto PIBIC foi desenvolvido com estudantes da Licenciatura em Educação do Campo e a pergunta científica delimitada foi sobre possibilidades de alteração da organização do trabalho pedagógico nas escolas do Campo. A nossa hipótese é que o trabalho pedagógico e os pares dialéticos que lhe dão materialidade – objetivos-avaliação, conteúdo-metodo, tempos-espaço -, são moduladores, mediadores de alterações significativas na organização do trabalho pedagógico na escola capitalista. Para trabalhar com esta hipótese realizamos a revisão da literatura, planejamos experiências pedagógicas, coletamos dados que foram analisados cientificamente e nos permitiram comprovar a hipótese.

Na conjuntura atual da política de Educação do Campo, a Licenciatura do Campo é uma ação estratégica do MEC em parceria com 32 universidades públicas para universalização da Educação Básica no campo. A UFBA, juntamente com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Sergipe (UFS) e Universidade de Brasília (UnB), são as universidades executoras do Programa “piloto” de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do Ministério da Educação. A Licenciatura em Educação do Campo da UFBA, habilita professores para a docência multidisciplinar, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) e regime de alternância entre Tempo/Espaço Escola-Curso e Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a

realidade específica das populações do campo. O trabalho descritivo neste relatório foi realizado com bolsistas do PIBID, do 4º semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, que já iniciaram a formação em todas as áreas supracitadas.

Na organização do trabalho pedagógico foram estudadas as condições objetivas existentes na escola, através de um diagnostico da realidade, as teorias educacionais e pedagógicas com ênfase na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na metodologia crítica superadora. Foram analisados detalhadamente as condições necessárias para a realização do processo educativo e os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, os pares dialéticos objetivos – avaliação, conteúdo – método, tempo – espaço pedagógico. Isso significa que foram estudados os objetivos, a proposição de conteúdos e a utilização de métodos, formas de planejamento e critérios de avaliação, as relações entre educadores e educandos, entre as instituições e a gestão do processo pedagógico e a relação da escola com a comunidade, com os movimentos de luta social e com o Estado. O desenvolvimento do projeto se constituiu de três momentos: O primeiro, de preparação e levantamentos de dados da realidade e aprofundamento teórico para a compreensão e intervenção no espaço social das escolas e do seu entorno. O segundo de planejamento das atividades práticas de docência com os diferentes segmentos da escola. E o terceiro momento desenvolve-se a partir das intervenções, inter-relação com escola e a comunidade do entorno.

DISCUSSÃO E RESULTADOS

A hipótese levantada pelo coletivo é que a organização do trabalho pedagógico é o mediador para possíveis alterações significativas e, portanto, focamos no desenvolvimento do processo educativo o seguinte: 1) a organização do trabalho pedagógico na escola e na comunidade; 2) o diagnostico da realidade e a compreensão do real concreto como uma totalidade, síntese das múltiplas relações – a realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem se compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2005); 3) compreender que a luta pelo acesso a educação, socialmente qualificada, exige a organização e mobilização de professores, alunos e comunidade para o enfrentamento do modelo social e econômico de base capitalista que imprime a precarização e desqualificação da escola, a expropriação do conhecimento e a exclusão do aluno do processo escolarização, em especial das escolas públicas brasileiras; 4) busca de diálogos com interlocutores internos e externos da escola; 5) conhecer e utilizar as diferentes formas de linguagem, com vista à preparação ao trabalho docente, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (6)

referência prática de uma educação humana, omnilateral, discutindo e ampliando os referenciais dos educadores sobre os fundamentos da educação do campo, currículo, organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento com intermediação na proposta metodológica. Enfatizamos, portanto, o desenvolvido da compreensão teórica sobre as relações capital – trabalho e a formação de professores para ampliação do entendimento da necessidade histórica de um programa de transição que atinja as relações de produção no campo na passagem do capitalismo ao socialismo rumo ao comunismo. As regularidades até então encontradas nos permitem concluir que a formação de professores, como a Licenciatura em Educação do Campo, está na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista.

OS RESULTADOS ALCANÇADOS

Ampliação das referências teóricas educacionais e das práticas pedagógicas dos estudantes PIBID.; Mudança de comportamento dos bolsistas em sala de aulas e para a educação do campo; Qualificação e organização das atividades dos bolsistas estudantes docentes; Participação dos estudantes em entidades de representação social do entorno da escola, como Associação dos Moradores do Povoado do Taboleiro da Vitória. Estão adquirindo uma conscientização pessoal e comunitária; Os bolsistas mudaram completamente o seu posicionamento filosófico e a prática pedagógica nas escolas, participando mais das atividades no entorno da Escola; Os estudantes PIBID passaram a avaliar seus alunos de forma diferente dialogada e cooperativa, inserida não somente no conteúdo, mas na avaliação da escola em seu conjunto para uma avaliação emancipatória.; Visível crescimento pessoal /profissional dos professores em exercício antes e durante o PIBID, projetando o futuro educador das séries finais.; Ampliação da capacidade de análise crítica do projeto histórico atual e o projeto que de educação do campo na escrita e na verbalização; As intervenções práticas possibilitaram entender a lógica da escola capitalista implantada no campo, fazendo um contraponto a educação hegemônica; Os alunos ampliaram a concepção de currículo e prática pedagógica e docente; Ampliação na capacidade de articular idéias embasadas em referências teóricas, fazer relatórios, artigo e projetos didáticos. Podemos inferir que a proposta tem capacidade de ampliar o conceito de educação, reconhecendo-o em diferentes espaços da sociedade e permitir o exercício da docência em um outro patamar

qualitativo mais elevado.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. **Licenciatura (plena) em Educação do Campo**. Brasília, 2006c. (avulso).

CARVALHO Marize Souza. Realidade da Educação do Campo E os Desafios para a Formação de Professores da Educação Básica na Perspectiva Dos Movimentos Sociais. 2011. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

CIAVATTA, M; FRIGOTTO, G; RAMOS M.N. **A Gênese do Decreto n.5.154/2004; um debate no contexto controverso da democracia restrita**. In. Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para que? Secretaria de Educação Básica – Brasília; Ministério da Educação, Secretaria de Educação, Básica, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.

ITERRA. II Seminário Nacional: O MST e a pesquisa. Veranópolis: Caderno do ITERRA. Ano VII, N. 14, dez. 2007.

LEPEL/FACED/UFBA – SECAD/MEC. CADERNOS DIDATICOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO. In: http://www2.faced.ufba.br/educacampo/cadernos_didaticos. Acesso em 29 de agosto de 2011.

MARX, K. **Contribuição a crítica da economia política**. São Paulo, Martins Fonte, 1983.

MÉSZÁROS; I **A educação para além do capital**. São Paulo, Boitempo

PISTRAK. **A Escola Comuna**. São Paulo, Expressão Popular 2009.

_____. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 1º ed. São Paulo, Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 2. Ed. São Paulo:Cortez: Autores Associados, 1991. (coleção polêmicas do nosso tempo; v. 40).