



EDITORA VIVENS

O PIBID NA UFPR: SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS

ORGANIZADORES

Leonir Lorenzetti

Joanez Aparecida Aires

Tania Teresinha Bruns Zimer

Luiz Everson da Silva

**O PIBID NA UFPR:
SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS**

**Leonir Lorenzetti
Joanez Aparecida Aires
Tania Teresinha Bruns Zimer
Luiz Everson da Silva**
(Organizadores)

O PIBID NA UFPR: SOCIALIZANDO EXPERIÊNCIAS

Primeira Edição E-book



EDITORA VIVENS

**Toledo - PR
2017**

Copyright 2017 by

Organizadores

EDITORA:

Daniela Valentini

CONSELHO EDITORIAL:

Dr. José Francisco de Assis Dias - UNIOESTE

Dr. José Beluci Caporalini - UEM

Dra. Lorella Congiunti – PUU - Roma

REVISÃO ORTOGRÁFICA:

Prof. Ademir Menin

CAPA

Dhiego Cunha da Silva

DIAGRAMAÇÃO E DESIGN:

Editora Vivens Ltda.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P584 O PIBID na UFPR: socializando experiências. /
organizadores Leonir Lorenzetti ... [et al].
- 1. ed. e-book - Toledo, PR: Vivens, 2017.
252 p.:il; color.

Modo de Acesso: World Wide Web:

<<http://www.vivens.com.br>>

ISBN: 978-85-92670-39-9

1. Professores - formação. 2. Educação - estudo e ensino. 3. Docência. I. Título.

CDD 22. ed. 371.1

Rosimarizy Linaris Montanhano Astolpho

Bibliotecária CRB/9-1610

Todos os direitos reservados aos Autores.

Editora Vivens, *O conhecimento a serviço da Vida!*

Rua Pedro Lodi, nº 566 – Jardim Coopagro

Toledo – PR – CEP: 85903-510; Fone: (45) 3056-5596

<http://www.vivens.com.br>; e-mail: contato@vivens.com.br

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores. As opiniões neles emitidas não exprimem, necessariamente, o ponto de vista dos Organizadores.

Apoio:



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
PREFÁCIO	15
O PIBID NA UFPR: REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA.....	19
PARTE I:	
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	29
RELAÇÃO ENTRE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS, TECNOLOGIA DIGITAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL II	30
PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR.....	37
IMPRESSÕES DE PIBIDIANAS(OS) EM QUÍMICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE VISITAR O MUSEU CATAVENTO.....	43
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO SUBPROJETO PIBID DA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFPR.....	51
REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA PARA O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS SUBPROJETOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA.....	58
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA: INCENTIVANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA DE ARTIGO ACADÊMICO NO PIBID FÍSICA.....	64
PARTE II:	
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	71
TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE DIFERENTES FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	72

PROJETO PIBID PEDAGOGIA 3 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS.....	80
PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM OBJETIVO TRANSDISCIPLINAR.....	88
PIBID GEOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA DA I GEOCULT (I GINCANA CULTURAL DE GEOGRAFIA).....	97
REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DO PIBID HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E BOLSISTAS.....	104
HISTÓRIA, CONTEMPORANEIDADE E QUADRINHOS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA	112
PIBID – BUSCANDO INOVAÇÕES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA	117
IMIGRAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO	124
O PIBID NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:	131
A ABORDAGEM DE QUESTÕES ÉTNICAS RACIAIS PELA SOCIOLOGIA.....	E 131
PARTE III: LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS.....	139
A AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS COMO ESPAÇO DE LEITURA-INTERPRETAÇÃO	140
CONTROLE ARGUMENTATIVO EM PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	148
E SE A POESIA VIRAR PRATO PRINCIPAL?	154
CAMINHOS DO PIBID ESPANHOL UFPR	161
<i>FILMS: A DIALOGUE BETWEEN LANGUAGE LEARNING AND CULTURE</i> , UM RETRATO REAL DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID LETRAS INGLÊS DA UFPR.....	170

PIBID ARTES 2 / UFPR SETOR LITORAL: “COMPREENDENDO A ARTE E A CULTURA DO LITORAL DO PARANÁ, POR MEIO DAS DIFERENTES LINGUAGENS: ARTES VISUAIS, MÚSICA E LITERATURA”	179
INVESTIGAÇÕES CÊNICAS A PARTIR DO ESTÍMULO COMPOSTO.....	187
PARTICIPAÇÃO FEMININA NO FUTSAL E A REPERCUSSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	194
REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA A PARTIR DE UM ROTEIRO DE TRABALHO APLICADO A DISTINTOS CONTEXTOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	202
EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: AS NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA.....	211
PARTE IV:.....	219
MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	219
DO LÁPIS AO COMPUTADOR – RECURSOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR EM MATEMÁTICA.....	220
ALGUMAS ATIVIDADES PARA O ENSINO DE PLANO CARTESIANO.....	229
DADOS DOS AUTORES	239

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresentamos o livro “O Pibid na UFPR: socializando experiências”. Este é o segundo livro produzido pelo Pibid/UFPR, o qual tem como escopo socializar experiências desenvolvidas nos subprojetos, por meio de uma coletânea de artigos escritos pelos Coordenadores de Área e, em alguns casos, em parceria com os alunos de Iniciação à Docência e os Professores Supervisores que neles atuaram.

Este segundo livro é para nós motivo de muito orgulho, pois nele pudemos relatar e registrar experiências de muitas das atividades que foram desenvolvidas ao longo da formação para a docência dos nossos alunos, da maioria das licenciaturas desta Instituição que fazem parte do Pibid/UFPR, como a Licenciatura em Artes, Ciências Biológicas, Ciências, Educação Física, Letras (Português, Inglês e Espanhol), Física, Química, Matemática, Geografia, História, Sociologia, Filosofia e ainda do Curso de Pedagogia.

Certamente que a possibilidade de imortalizar numa folha de papel tais experiências nos alegra, pois teremos a certeza que anos se passarão e as experiências aqui registradas poderão ser retomadas por qualquer pessoa que venha mais tarde a folhear estas páginas. Todavia, o que sem dúvida mais nos emociona e nos enche de esperança num amanhã melhor que os dias que estamos vivendo hoje em nosso País, é que cada uma dessas experiências aqui relatadas, foi precedida de muito estudo, muita elaboração, muita dedicação, muita interação entre nossos alunos e professores da UFPR e alunos e professores da educação básica. E que, portanto, todas estas experiências não ficarão apenas registradas em folhas de papel, mas irão transformar a vida de milhares de outras pessoas, pois estas experiências possibilitaram uma melhor formação aos nossos futuros professores e, estes por sua vez, poderão proporcionar uma melhor formação para seus futuros alunos. E, dessa forma, estarão contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e capazes de atuar criticamente na sociedade em que vivem.

Sendo assim, este é o grande legado desta obra, ela em si é apenas um registro, mas seu maior valor consiste em todo o percurso construído até se chegar a esse registro. E este percurso é o Pibid! Este importante Programa de iniciação à docência é que permite esta formação

transformadora, conforme inúmeros estudos já realizados vêm apontando. Por isso, não cansamos de lutar pela sua permanência! Fica Pibid! Para que mais e mais experiências, como estas aqui relatadas, possam continuar a transformar vidas e formar cidadãos que venham a contribuir para mudar a configuração atual do nosso país.

Joanez Aires

Coord. Institucional PIBID/UFPR

PREFÁCIO

O honroso convite para o prefácio desse livro surge da participação do seminário de avaliação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Federal do Paraná – UFPR, momento de refletir sobre os feitos no âmbito do programa, avaliar avanços, encontrar caminhos, mas, sobretudo, observar a conjuntura que o fazer docente está inserido. Resistir sobre medidas que visam limitar as possibilidades de formação e atuação docente, parece-nos imperativo ante o cenário de retrocessos que se desenha. Observamos nessa obra espaço fecundo de inovação e reflexões acerca da formação de professores.

Há muito se discute sobre os modos de formação de professores que busquem superar uma racionalidade técnica-instrumental que promove a dicotomia teoria-prática, um distanciamento entre o campo formativo (as licenciaturas), o de atuação profissional (escola) e caracteriza-se por vivências de aproximações pontuais (estágios). Não incomum nesse modelo, a identificação da docência é algo pouco observada e o ingresso na carreira marcado por “choque de realidade”, dado o distanciamento e o estranhamento com a educação básica por estudantes e professores das licenciaturas. A escola e a experiência de seus docentes, em grande medida, não permeiam a formação inicial de professores.

O PIBID surge, então, no bojo de medidas que trazem a intencionalidade dessa superação e em tão pouco tempo de atividades trouxe sopro de renovação para as políticas e para os modelos de formação de professores. Apesar das críticas que se possa (e deva) se fazer a esta iniciativa, há certa unanimidade sobre as mudanças promovidas na relação das licenciaturas e seus docentes com os licenciandos, com a escola e seus professores, promovendo uma aproximação sistêmica e propositada com a educação básica, desmistificando e revelando-a como espaço fértil de investigação, formação e, sobretudo, de atuação profissional.

Onde residem essas vicissitudes? O que promovem essas mudanças? Consideramos que o desenho pedagógico explique a força motriz desse fenômeno educacional que marca forte presença em eventos e debates acadêmicos. Além da aproximação das licenciaturas

com a escola, a relação colaborativa entre docentes do ensino superior e da educação básica na coformação de licenciandos, envolvendo as suas experiências, seus saberes e reflexões acerca das dimensões formativas dão a liga necessária para essa transformação. Esse é o mote, esse é o caminho que o Pibid, ao longo de quase uma década, aponta para que a formação de professores encontre meios de se reinventar.

O Pibid tem levado professores a requalificar, redirecionar e reinventar sua relação com a docência. Professores das licenciaturas e das escolas encontram condições objetivas de pesquisar e realizar extensão a partir do trabalho desenvolvido no âmbito do programa, levando-os a refletir, repensar suas práticas docentes e, em especial aqueles da educação básica, desenvolver-se profissionalmente.

A indução à carreira tem sido outro ponto marcante, bolsistas e estudantes egressos do Programa afirmam sua intencionalidade no ingresso na docência da educação básica. Jovens professores, ingressantes no magistério, apontam a vivência no Pibid como marcante na sua formação inicial e relatam sentirem-se experientes diante dos desafios que a docência cotidianamente os provoca. A intenção e a experiência são novos elementos que se consolidam na formação inicial a partir do Pibid.

Os avanços registrados não foram suficientes para colocar a prova a existência, a efetividade e a continuidade do Pibid. Tais ataques suscitaram a mobilização em prol do Programa, levando professores, estudantes, entidades educacionais, representantes da sociedade civil, gestores educacionais e parlamentares a defender uma agenda em prol do Pibid. O movimento #ficapibid foi o ápice dessa mobilização e se fez importante frente às medidas anunciadas e que ora anunciavam o fim do programa, ora mudavam radicalmente a essência do programa, ou seja, seu desenho pedagógico.

Toda essa mobilização trouxe ao campo da formação de professores experiência de atuação política, de movimentação social e que deverá ser objeto de investigação futura. Desejamos que as suas consequências sejam percebidas nos cotidianos dos espaços formativos e escolares, talvez em tempos de fragilidades, cerceamento e ataques, mas também como exercício cotidiano na formação de outros cidadãos. Essa é a esperança plantada.

“O Pibid na UFPR: socializando experiências” traduz essa matriz transformadora e, pela composição de autores em torno de seus capítulos, revela uma das maiores facetas do PIBID, a inter-relação entre

importantes sujeitos no processo de formação de professores: docentes das licenciaturas e da educação básica e licenciandos, em ação conjunta, colaborativa refletindo sobre suas práticas.

Este livro é uma obra para todos, embora dividido por grandes áreas do currículo da educação básica, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Matemática e Linguagens e Código, tem fio condutor o cotidiano da formação de professores e desse processo realizado no espaço escolar. Independente da sua área, cada uma das experiências socializadas nos remete ao chão da escola e cabe nos colocar naquela situação, permitindo uma reflexão sobre as nossas práticas. Sem dúvida um espaço-tempo de formação para todos.

Boa leitura!

Nilson de Souza Cardoso
Sueli Guadalupe de Lima Mendonça
FORPIBID
Setembro de 2017

O PIBID NA UFPR: REGISTROS DE UMA TRAJETÓRIA

*Joanez Aparecida Aires
Luiz Everson da Silva
Tania Terezinha Bruns Zimer
Leonir Lorenzetti*

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal do Paraná (PIBID-UFPR) tem por finalidade valorizar o trabalho docente e apoiar a formação de professores nos cursos de licenciatura da instituição. O Programa envolve estudantes e professores (da Educação Superior e da Educação Básica) e está estruturado em subprojetos vinculados aos cursos de licenciatura, com o objetivo de propiciar interações formativas entre estudantes universitários de iniciação à docência (ID's) e professores das escolas de Educação Básica, contribuindo para elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem. A aproximação da Educação Superior com a Educação Básica incentiva a ideia de tornar as escolas públicas protagonistas nos processos formativos dos seus futuros professores. Nesse sentido, o Programa permite ampliar as ações e as experiências que promovem a formação dos estudantes dos cursos de licenciatura da UFPR a partir da realidade da prática docente e do cotidiano das escolas da região metropolitana de Curitiba e do Litoral paranaense. Possibilitando, assim, a formação de professores com sensibilidade e capacidade de executar propostas de ensino inovadoras, interdisciplinares e multiculturais no ambiente escolar. Assim, o PIBID-UFPR tem apoiado as ações dos professores e dirigentes escolares voltadas para a diversificação e melhoria dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas. Foram constituídos canais de comunicação (eventos, *site*, publicações, entre outros) destinados à disseminação e ao apoio às boas experiências desenvolvidas nas escolas e na universidade. Neste livro, "**O Pibid na UFPR: socializando experiências**" compartilhamos algumas histórias da trajetória percorrida pelos subprojetos ao longo dos últimos 4 anos.

ARCABOUÇO PEDAGÓGICO

Sabemos que a construção de conhecimento de qualidade, que proporcione o pleno aprendizado das Ciências Sociais, Naturais e Exatas no Ensino Fundamental e Médio constitui-se em tarefa difícil, porém, não impossível! O processo de ensino-aprendizagem dos conceitos e aplicações pode ser árduo para docentes e discentes quando não há contextualização dos conteúdos. Desse modo, os alunos ficam sujeitos a uma situação de memorização de conteúdos apenas, sem que haja de fato construção do

conhecimento. O processo pedagógico fica, então, completo ou parcialmente desvinculado do cotidiano dos alunos. Cabe ao professor encontrar meios de articular os conhecimentos escolares com a realidade dos alunos e proporcionar condições para que façam as suas descobertas. Pois,

compreender o ensino como o objeto principal do profissional professor pode ser um importante meio para a organização de princípios norteadores de suas ações para que ele, cada vez mais, organize o ensino como um fazer que se aprimora ao fazer, [...]. (MOURA, 2002, p. 143)

Assim, o PIBID-UFPR, permite sairmos do estabelecido, em busca de meios alternativos que fogem ao tradicionalismo, contribuindo para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando o maior envolvimento dos alunos. Experimentos, materiais e modelos didáticos de baixo custo, que permitam aos professores sua produção e aplicação na própria sala de aula, proporcionando agilidade e eficiência no processo de construção do conhecimento. Atividades de investigação experimental, teatro, música, proporcionam o contato com uma leitura de mundo mais crítica e levam os estudantes a desvelar novos conhecimentos pautados na realidade concreta, colocando-os no centro do processo dialógico do saber. Ainda, a contextualização dos diversos conteúdos, considerando as informações veiculadas na mídia, os diferentes gêneros textuais e literários e os aspectos ambientais de cada região, são recursos para a construção do conhecimento pela prática. As atividades coletivas proporcionam a discussão e a elaboração conjunta de ideias e de práticas, criando a possibilidade de aprender de forma colaborativa.

Os diferentes modos de organizar o ensino estão registrados em uma expressiva diversidade de metodologias e práticas, bem como nos resultados dessas ações que foram divulgadas por meio de artigos científicos, dissertações de mestrado, bem como em publicações em anais de eventos das respectivas áreas de conhecimento dos subprojetos. Para essa análise, consideraram-se os dados presentes nos relatórios anuais do PIBID-UFPR sobre as atividades realizadas no período de 2014 a 2017. Do ponto de vista da coordenação do Programa, ao longo dos quatro anos foram realizados seminários institucionais, nos quais se abordaram temas específicos, visando contribuir para a formação dos participantes. Com o objetivo de manter a identidade do Programa, foram realizadas reuniões semanais por área de conhecimento, bem como encontros e oficinas de formação oferecidas pelos subprojetos, quando os IDs tinham a oportunidade de vivenciar as experiências e práticas de todas as áreas.

A seguir descrevemos um pouco das práticas realizadas nos diferentes subprojetos do PIBID - UFPR.

TESSITURAS DE UM CAMINHO PERCORRIDO

No **PIBID – ARTES**, desenvolveu-se ações com o teatro na escola. Os planos de aula foram estruturados para que os ID's (estudantes de Iniciação à Docência) pudessem criar e executar metodologias e didáticas diferenciadas no ensino do teatro para crianças. Os estudantes puderam conviver com o ritual de montagem de uma peça teatral para crianças e por crianças. Ficou claro o papel da arte teatral como linguagem artística e pedagógica por excelência.

No **PIBID - CIÊNCIAS BIOLÓGICAS**, estruturou-se uma série de oficinas temáticas com o intuito de despertar nos ID's o interesse por atividades e recursos fora do espaço da sala de aula, além de promover, o espírito de trabalho coletivo. Produziram-se vários materiais didáticos e fez-se uma exposição itinerante sobre diferentes temas da área, com destaque para o tema fungos e líquens, ecossistemas, artrópodes e invertebrados marinhos. Foi possível apresentar, de forma interativa, conteúdos de Biologia aos alunos e professores, construir juntos, ID's e alunos da escola, diferentes abordagens para investigação de problemas. O tema Botânica e célula traz em si uma complexidade que desafia o professor. Pensando nisso a equipe deste subprojeto desenvolveu o jogo CAÇA LIQUEN\$ para abordar temas relacionados à Botânica e o jogo INFECTADOS para discutir o tema da biologia celular. As reflexões sobre a construção de jogos levaram ao desenvolvimento do pensamento crítico sobre o educar e da relação educando/educador, além de despertar o espírito de cooperação, visto a vantagem da pluralidade de ideias na construção de ferramentas didáticas.

No **PIBID – CIÊNCIAS**, estruturou-se uma atividade denominada RECONHECENDO A MATA ATLÂNTICA. Interagir diretamente com a realidade local onde estão inseridos, e a importância da sua preservação, fez os alunos refletirem sobre a preservação do bioma por meio de roda de conversa. Foi realizada também uma atividade de confecção de cartazes de sensibilização sobre o tema, além da observação de resíduos poluentes na praia nas proximidades da escola. Com a observação e conversas sobre a classificação taxonômica das plantas, foi possível construir uma linha do tempo das eras geológicas, para subsidiar o estudo da evolução das plantas, e maior aprofundamento nos grupos taxonômicos das Briófitas, Pteridófitas, Gimnospermas e Angiospermas. Pode-se destacar também a atuação deste subprojeto na Feira de Ciências do Litoral do Paraná que é um espaço dinâmico e periódico para troca de experiências. Outra ação foi a estruturação da "REDE DA QUALIDADE DO AR", na cidade portuária de Paranaguá, no litoral do Paraná. Construíram-se estações didáticas de monitoramento nas escolas públicas do município, integrando os estudantes da Licenciatura em Ciências com professores e alunos da rede pública da região, pois, conforme os fundamentos da educação em CTSA, intencionou-se que os alunos da Educação Básica, por meio de um processo de ensino associado à pesquisa,

pudessem utilizar os conhecimentos científicos para compreender melhor o entorno onde estão inseridos e refletir sobre as questões socioeconômicas e ambientais envolvidas na sua própria realidade.

O **PIBID - EDUCAÇÃO FÍSICA** promoveu um encontro para debater, refletir a opção de práticas corporais como referência estruturante dos conhecimentos em educação Física. O evento contou com a participação de especialistas, professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino. Outro resultado significativo foi a criação de materiais e de espaços para renovação da prática pedagógica em Educação Física. Essa ação teve como mote o desenvolvimento de práticas pedagógicas a partir da ressignificação das experiências sociocorporais dos ID's. O principal resultado aqui buscado foi a possibilidade do acadêmico ressignificar sua experiência sociocorporal vivida em outro ambiente que não o escolar, em uma prática pedagógica escolar. Esse movimento de ressignificação das experiências sociocorporais dos acadêmicos gerou a necessidade de criação de novos espaços e materiais pedagógicos, ampliando a formação desses ID's no sentido de uma renovação das práticas pedagógicas em Educação Física.

O Debate sobre as questões de gênero foi amplamente discutido no **PIBID-ESPANHOL**. O objetivo foi refletir sobre a representatividade da mulher, tanto na antiguidade como nos dias de hoje, valendo-se da língua espanhola e de léxico correspondente como instrumento de uso em sala para fazer descrições e expressar opinião. A partir da produção dessa sequência didática, os alunos puderam trabalhar as características do relato ficcional. Também foi uma oportunidade para refletir sobre os diversos processos de contação de histórias entendidos como dispositivos essenciais para incentivar a expressão oral e a compreensão auditiva dos alunos. Além disso, foi estabelecida uma reflexão sobre os produtos culturais e a representação do feminino abrindo espaço para a recepção crítica dos textos.

No **PIBID - FILOSOFIA** os estudantes estiveram envolvidos com a organização de um importante evento de socialização de experiências na escola. Foi definido o tema **Direitos Humanos** e os pibidianos colaboraram na organização e seleção de textos e temas a serem tratados pelos professores e alunos durante a semana de debates e discussões promovida pela escola. A temática foi abordada a partir de várias vertentes: gênero, justiça social, *bullying*, normas e regras, entre outras. Os debates atingiram os objetivos estabelecidos, sendo solicitado, inclusive, uma continuidade nas discussões de algumas temáticas específicas que compõe os Direitos Humanos. No site da escola há uma página específica para que os alunos possam assistir aos vídeos selecionados sobre os temas (link em: <http://celc.weebly.com/viacutedeos1.html>).

Os estudantes do **PIBID-FÍSICA** fizeram uma abordagem relacionando física com saúde. Nesta atividade investigou-se a compreensão dos estudantes da Educação Integral de que ouvir música nos fones de ouvido

do celular pode ser prejudicial à sua saúde auditiva. A metodologia utilizada foi a dos três momentos pedagógicos que a partir da problematização inicial, organização e aplicação dos conhecimentos foi possível desenvolver uma sequência didática nas aulas de Atividades Experimentais de Ciências. Na primeira parte, investigaram-se como os estudantes relacionam os ruídos do seu cotidiano com o volume das músicas que ouvem no celular, para isto, dois aplicativos foram utilizados, (app) “Sound Meter” para aferir os níveis de ruídos e “Teste de Audição” para investigar a acuidade auditiva dos estudantes. Os resultados apontaram que vários sintomas como cefaleia, enjoos, irritação e dor nos olhos, são percebidos pelos estudantes, mas os mesmos continuam ouvindo música no celular em volume acima dos estabelecidos, porém percebeu-se uma compreensão do assunto e mudanças de comportamento no final da intervenção.

Para contribuir com a discussão sobre diversidade e inclusão o **PIBID - MATEMÁTICA** desenvolveu atividades com o intuito de conhecer os sintomas, diagnóstico e tratamentos de transtornos e deficiências que podem interferir no desenvolvimento infantil em sala de aula, como por exemplo: discalculia, autismo, cegueira e surdez. Foram elaborados materiais que permitiram aprimorar o processo de aprendizagem de crianças com necessidades especiais. Por outro lado, outra equipe de ID's promoveu o contato das crianças com o gênero textual “receita” e com os dados numéricos nela presentes com vistas a explorar o mundo da matemática na perspectiva do letramento. Essa sequência didática, elaborada de forma lúdica, trouxe em seu arcabouço pedagógico a aprendizagem significativa, pois as crianças interagiram com esses conhecimentos de modo natural, explorando noções e saberes prévios sobre os mesmos.

O **PIBID – GEOGRAFIA** tem por premissa a investigação e criação de práticas pedagógicas diferenciadas, com o uso de materiais didáticos diversos como: fotografias aéreas e imagens de satélites para o sensoriamento remoto, a construção de maquetes e mapas em atividades de orientação e, também, no estudo da Cartografia Social pelo trabalho da relação entre o relevo e a vegetação, considerando a bacia hidrográfica em que a escola está inserida e, ainda a construção de instrumentos meteorológicos. Além destes, também foram estruturados jogos didáticos como um Banco Imobiliário para o estudo da ocupação do Estado do Paraná e outro jogo que trata do estudo das regiões brasileiras. Nesse subprojeto, assim como no de Ciências Biológicas, muitas das atividades nas escolas foram desenvolvidas em oficinas temáticas, assim propiciando que as sequências didáticas fossem estruturadas de forma colaborativa pelo grupo proponente.

No **PIBID – HISTÓRIA** os estudantes ID's elaboraram sequências didáticas considerando possíveis articulações entre os conhecimentos acadêmicos sobre culturas e identidades culturais dos conteúdos da área com o saber didático para o ensino na Educação Básica dos conhecimentos

históricos. Destaca-se a sequência sobre as Grandes navegações e a questão dos povos dos territórios explorados, cujo planejamento envolveu a criação do jogo de tabuleiro NAVEGANDO NA HISTÓRIA. Esse jogo tratou das Grandes navegações europeias e a questão do Outro nos séculos XV e XVI. Para tanto, os ID's trabalharam com fontes históricas para fundamentar as questões do jogo. Este jogo consistiu em uma atividade avaliativa, pois os alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, ao brincarem com o mesmo, produziram um diário de bordo descritivo em que relatavam as viagens simuladas no transcorrer das partidas do jogo. Para os ID's as reflexões a respeito das diferenças entre os planejamentos e a sua aplicação resultaram em aprendizagens a respeito da prática docente.

A abordagem a metodologias diversificadas para o estudo da língua inglesa é o modo como o **PIBID – LETRAS INGLÊS** trabalhou o processo de construção de valores junto aos alunos da Educação Básica. Assim, projetos como o LENTE DE CONTATO e COMPONDO CRITICIDADE, pautaram-se no uso de filmes e letras de músicas como meio para refletir sobre a língua inglesa e a multiculturalidade expressa, abordando questões como a desigualdade social; depressão, distúrbios alimentares, *bullying*, homofobia, racismo, entre outros. Também, a prática de técnicas de compreensão da escrita foi desenvolvida a partir da problematização do conceito de Arte (s) presente em diversas linguagens artísticas como o grafite; a arte performativa; a pintura; a escultura e a fotografia.

No **PIBID – INTERDISCIPLINAR**, foram estruturadas propostas de ensino para tratar de temas como: Educação Ambiental; Pipa e Matemática; Literatura e Matemática; Matemática e sustentabilidade ambiental, Sustentabilidade e consumo consciente. O modo de organização dessas propostas consiste em: momentos de fundamentação teórica, planejamento das ações na escola, execução dos planejamentos e reflexões dos resultados obtidos. Dentre as propostas, algumas extrapolam o espaço da sala de aula e constituem-se como desafios aos ID's no que se refere à organização do ensino. Como exemplo dessas ações pode-se citar a atividade denominada EXPEDIÇÕES NO BAIRRO da proposta de Educação Ambiental. Nesse planejamento foi necessário prever, além do diagnóstico do contexto em que a escola está inserida e seus aspectos históricos e socioambientais, também toda a burocracia para sair com os alunos da escola. Outro exemplo são as atividades realizadas com alunos em situação de contraturno, como as oficinas no Laboratório de Matemática para a construção de pipas em função da proposta de trabalho denominada A MATEMÁTICA HOMENAGEIA O COLÉGIO BOM PASTOR. Como resultado dessa atividade, foram ofertadas várias oficinas que culminaram com uma atividade comemorativa aos 50 anos da escola, a qual foi realizada em um parque da cidade para que os alunos pudessem soltar e empinar as pipas construídas.

O **PIBID – PEDAGOGIA** tem seu enfoque no desenvolvimento de

propostas de ensino para aprendizagem de conteúdos matemáticos relacionados ao letramento matemático e, também, para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no que se refere à abordagem às mídias tecnológicas. Assim, para o trabalho de formação continuada foram estruturados manuais abordando temas como: criação de blog; uso de editor de textos, câmeras digitais, laboratório de informática, entre outros. Com o apoio do manual, foram realizadas oficinas com o propósito de auxiliar os professores das escolas na implementação em seus planejamentos diários dos recursos tecnológicos. Em relação às sequências didáticas para o ensino de conteúdos matemáticos e de ciências, o enfoque é o da ludicidade, cujas propostas de aulas realizaram atividades com brincadeiras infantis, jogos, literatura infantil e simulações de situações do cotidiano, tais como: Coelho sai da toca; futebol de botão, Livro de figuras geométricas “Os dilemas de Clact...”, brincadeira com luz e sombra, barraquinha de festa junina, entre outros.

A formação de leitores na escola é um dos focos do **PIBID – LETRAS PORTUGUÊS**. Para tanto, os estudantes ID’s organizaram sequências didáticas com aulas que envolvem desde a investigação dos interesses gerais e perfil dos hábitos de leitura dos alunos da escola como meio para a preparação das aulas que envolvem a formação de banco de imagens sobre determinado texto para promover o contexto do tema e o interesse pela leitura, como também, a proposição de registros escritos, previamente à leitura sobre as expectativas para confronto após a leitura; a escrita de textos a partir das leituras compreendendo a revisão e a reescrita dos mesmos, culminando com a produção de um livro. Nesse processo são trabalhados diferentes gêneros textuais (diário, poema, romance, crônicas e comentários, tragédia, conto, entre outros) e textos como: Romeu e Julieta, A Ilha do Tesouro, A Cartomante, Sófocles. Como uma das possibilidades de avaliação sobre a leitura efetiva dos textos foi adotado a atividade lúdica como estratégia, um exemplo é o jogo de tabuleiro CAÇA AO TESOURO com dado e cartas com perguntas a respeito do enredo, personagens e espaço da Ilha do tesouro.

Os diferentes gêneros textuais também estão presentes na forma como os estudantes ID’s do **PIBID – QUÍMICA** organizam suas práticas pedagógicas. Um dos enfoques é a adoção da relação Ciência e Arte como fio condutor do trabalho. Assim, o uso de filmes, jogos, textos jornalísticos, livros literários, histórias em quadrinhos e mangás se constituem como recursos centrais para desencadear o estudo dos conceitos de Química. Um exemplo foi o trabalho com um trecho do 5º volume do mangá Sigma Pi para o estudo do conteúdo ácido-base. Nessa atividade, foram apresentados alguns alimentos (abacaxi, laranja, repolho roxo, sal, açúcar) e soluções como indicadores de ácido-base, com os quais os alunos tiveram que classificar em ácido, base e neutro a partir de critérios próprios. A leitura do texto foi proposta para que estabelecessem parâmetros com o tema da aula, seguindo com os experimentos. O trabalho foi concluído com a elaboração de histórias em quadrinhos,

baseados no mangá, a respeito do tema da aula. Além da atividade em sala de aula, a divulgação sobre a relação da Ciência e Arte também ocorre por meio de Mostras Culturais nas escolas, momento em que são expostos poemas, jogos, livros, histórias em quadrinhos, mangás, experimentos e atividades interativas que possuem alguma relação direta com a Química. As atividades culminam com o SARAU CIÊNCIA & ARTE realizado na semana acadêmica do curso de Química na universidade cujo propósito é o de analisar a contribuição da Arte na formação de professores de Química.

No **PIBID – SOCIOLOGIA**, o uso de imagens se constitui em uma das estratégias didáticas para desencadear em sala de aula o estudo de temas como: desigualdade social, contrastes culturais, construções identitárias, gênero, religião, instituições sociais, entre outros. Outra estratégia é adoção de textos literários, como foi o caso da leitura do livro *Vidas Secas* proposto aos alunos do Ensino Médio como meio de gerar identificação e empatia com os personagens da ficção, permitindo assim a reflexão sociológica em temas como a desigualdade social, relação homem, natureza e sociedade, transformação do mundo rural e concentração fundiária. Ainda, a leitura dessa obra resultou em uma Oficina de Ilustração. Também, pode-se citar o cine-debate, cujo propósito é o de analisar aspectos sociológicos presentes em filmes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esse pequeno relato, queremos salientar que as ações do PIBID objetivam percorrer um caminho de mão dupla escola-comunidade e universidade, não só tornando o discurso científico acessível, mas levando em conta o saber do grupo, a realidade concreta com seus componentes culturais, sociais, ambientais, econômicos e políticos. Apoia-se em uma concepção de educação como processo, numa relação horizontal de compartilhamento e diálogo, revelando, sobretudo, a intensidade dos problemas sociais implícitos nessa atividade. Trata-se de uma visão de educação como uma ação cultural, social e política reflexiva, pautada na vida cotidiana e no universo simbólico dos sujeitos, reconhecendo que a partir do diálogo com as comunidades e as escolas da rede pública produziremos uma situação emancipadora para ambos. Consideramos que o programa tem sido bem-sucedido no âmbito da UFPR e das escolas participantes do programa, uma vez que tem contribuído para promover a valorização da docência como profissão e como modo de vida e de inserção social.

REFERÊNCIAS

MOURA, M.O.de. *A atividade de ensino como ação formadora*. In.: CASTRO, A. D. De; CARVALHO, A. M. P. De (Orgs). **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Ed. Pioneira Thomson, 2002, p. 143-162

PARTE I:

CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS

RELAÇÃO ENTRE FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS DIFERENCIADAS, TECNOLOGIA DIGITAL E O ENSINO DE CIÊNCIAS NO FUNDAMENTAL II

*Luiz Alberto Knor King Junior
Luiz Fernando de Carli Lautert.
Cezar Augusto Jacinto Vanboni
Alexandro Stella*

INTRODUÇÃO

O município de Pontal do Paraná, localizado no Litoral Paranaense, é caracterizado economicamente pelo turismo e pela pesca. Especificamente no Balneário Praia de Leste, encontra-se o Colégio Estadual Professor Paulo Freire, que no ano de 2015 sediou o Subprojeto de Ciências II do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná Setor Litoral atuando nas aulas de ciências dos 6º anos.

Os objetivos do subprojeto foram promover a ciência na perspectiva da educação científica e educação ambiental e da valorização da etnociência. Compreender o processo educativo fundado na formação de espaços de aprendizagens, originadas na realidade do meio em que estão inseridos bem como desenvolver o processo educativo na sua totalidade, baseado na ação investigativa de diferentes meios de abordagens tais como: experiências em grupo, observações de campo, uso de tecnologias digitais e da *internet*, desenvolvendo dessa forma o espírito investigativo a partir do conhecimento produzido.

Nesta perspectiva o Projeto Político-Pedagógico do Setor Litoral da UFPR lançou-se na construção de um projeto inovador e emancipatório. O Curso de Licenciatura em Ciências utiliza a metodologia de Ensino por Projetos, que visa à modificação do espaço acadêmico tradicional, transformando-o num espaço interativo, aberto às suas múltiplas dimensões e realidades. Esta metodologia traz novas perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem, onde o conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo, portanto, impossível de separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais deste processo.

O Colégio Professor Paulo Freire, localizado em frente à praia, atende alunos acostumados a este ambiente, uma realidade diferente do cotidiano em cidades, nas quais os estudantes não conhecem qualquer tipo de ambiente natural. Tal oportunidade foi aproveitada neste projeto, que objetivou utilizar-se de diferentes meios para abordar o conteúdo estruturante “Solos”. Essa variedade de recursos possibilitou que alunos não afeiçoados a uma forma de aprender se identificassem com outras, de modo que alunos que não que têm

dificuldade com as aulas expositivas sejam contemplados e inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nas últimas décadas notamos que estamos em um processo de constante contato digital, principalmente em jovens da geração atual. Tal contato é frequentemente visto nas ruas, na mão das pessoas, nas casas e em qualquer lugar, basta olhar ao redor.

De acordo com Luppini (2005), o termo “tecnologia” é tido como sinônimo de ferramentas ou máquinas que usamos em nossa rotina como computadores, celulares e *tablets*. Mas a origem desse termo é muito mais antiga e pode ser relacionada ao uso sistemático de qualquer tipo de conhecimento organizado.

Esses conceitos podem ser associados à importância da disciplina de Ciências, uma vez que esta promove o contato e análise de conhecimentos sistematizados, devendo ser trabalhada como processo de construção humana e, portanto, os conteúdos devem ser abordados numa perspectiva crítica, histórica e científica, além de permitir ao aluno estabelecer relações entre a natureza e a ação humana. No ensino de ciências, principalmente, essas ferramentas tecnológicas são necessárias, pois se tornam úteis em um sistema de observação, questionamento, raciocínio, reflexão acerca da matéria. Afinal, o conteúdo de ciências é amplo e com vastos termos e técnicas científicas, que se não colocadas em prática de alguma forma, não passarão pelo processo de construção de um conhecimento.

Segundo Moran, Behrens e Masetto (2014), o uso da *internet* pode tornar-se um instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto, propiciando um ambiente motivador, interativo, colaborativo e cooperativo. Além disso, possibilita o uso de textos, sons, imagens e vídeos. Os autores ainda reforçam a multiplicidade de aprendizagens atribuídas a esta ferramenta:

Sem dúvida, a internet é um grande recurso de aprendizagem múltipla: Aprende-se a ler, a buscar informações, a selecioná-las, a pesquisar, a comparar dados, analisá-los, criticá-los e organizá-los. Desenvolvemos habilidades para utilizar e explorar esse novo recurso tecnológico com criatividade, valores éticos, políticos e sociais, na consideração dos fatos e fenômenos que chegam a nosso conhecimento de todas as partes do mundo. (MORAN; BEHRENS; MASETTO, 2014, p. 163)

Embora o uso das tecnologias digitais e da internet façam parte de nosso cotidiano, percebe-se uma dificuldade em promover uma aplicação que os insira na realidade educacional nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Temos dificuldades em utilizar desses recursos tecnológicos como recursos didáticos, pela falta de estrutura escolar, tornando o acesso a eles escasso.

Para Perrenoud (2000), o uso de recursos tecnológicos requer do profissional uma aquisição de conhecimentos sobre a utilização das tecnologias e o desenvolvimento de habilidades intelectuais. O autor ressalta algumas habilidades como principais para o uso de tais recursos: a observação, o pensamento hipotético dedutivo, a capacidade de memorização e classificação, a análise de textos e imagens, a representação de redes e as estratégias de comunicação.

A disponibilidade e o acesso a esse conjunto de modernas tecnologias não substituem a presença do professor em sala de aula. Elas devem ser vistas como ferramentas facilitadoras nos processos de ensino aprendizagem e fazem parte dos recursos didáticos na escola atual. Essas ferramentas e recursos também exigem uma maior qualificação profissional dos professores que, além dos conteúdos que ensinam, precisam se apropriar de habilidades técnicas para a utilização racional dessas tecnologias em sala de aula. Por mais que essas tecnologias facilitem o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade do professor que estabelece as relações com os alunos (MORAN; BEHRENS; MACETTO, 2014).

A partir dessas reflexões, pode-se ressaltar que para aproveitar melhor o potencial das informações da *internet* é importante também desenvolver técnicas que possibilitem a construção do conhecimento.

PERCURSO METODOLÓGICO

Nas atividades desenvolvidas no colégio Professor Paulo Freire, foram promovidas discussões coletivas a partir de problematizações, a fim de identificar as diversas concepções e conhecimentos prévios dos alunos a respeito do conteúdo que seria abordado. Essa dinâmica possibilitou organizar tais conhecimentos e associá-los aos conceitos que estruturam os conteúdos abordados. Seguindo as Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências do Estado do Paraná o projeto aborda os conteúdos estruturantes Matéria e Biodiversidade. Os conteúdos básicos aplicados foram: composição e formação do solo, tipos de solo, uso e ocupação do solo e importância do solo.

Para atingir os objetivos propostos a estratégia foi dividir o conjunto de atividades em módulos que ocorriam em diferentes espaços de aprendizagem com objetivos diferentes. A cada encontro os grupos participavam de um módulo diferente, de modo que participaram de todos ao fim do processo. Os módulos eram os seguintes:

- Módulo 1: Aula de observação de campo para identificar os diferentes tipos de solo.
- Módulo 2: Aulas expositivas, imagens e conceitos sobre composição do solo e importância do solo.

- Módulo 3: aula no laboratório de química para demonstrar a permeabilidade de diferentes tipos de solo.

- Módulo 4: importância do uso do solo, aula no laboratório de informática para pesquisar na *web* diferentes tipos de uso do solo pela humanidade.

O computador também foi utilizado na avaliação geral, além de seu uso no módulo 4, por meio de preenchimento de formulário *online*, através da análise de imagens, vídeos e conceitos neles registrados. Com este recurso foi possível criar um banco de dados uma vez que, preenchidos os formulários, geram uma planilha com todos os dados levantados.

O uso do computador como ferramenta avaliativa pode ser uma alternativa para diversificar o método de avaliação, incentivado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, foi exposto à importância de incluir metodologias de avaliação diferenciadas, no item II do artigo 36º que diz: “adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes” (BRASIL, 1996, p. 14).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As aulas de observação de campo aconteceram no entorno do colégio. Foram observados os solos preparados da horta do colégio, o natural, argiloso, em frente à instituição e o da praia. Neste último, os alunos puderam observar a vegetação de restinga, característica do Litoral do Paraná. Esta vegetação costeira forma uma barreira natural contra as ressacas e também pode controlar o avanço das dunas, além disso, é um ecossistema que serve de abrigo para diferentes espécies da flora e da fauna silvestre. Desse modo, foi possível contextualizar o conteúdo e conscientizar os alunos sobre a importância da preservação dessa vegetação para o equilíbrio do meio ambiente. Os conceitos de composição do solo foram apresentados em sala de maneira expositiva através de *slides* além de imagens de diferentes exemplos de erosão e suas consequências e exposição de conceitos relacionados à importância do solo.

Na perspectiva de buscar diferentes meios de abordagem para demonstrar a permeabilidade de diferentes tipos de solo os alunos pautados pela Etnociência e suas pesquisas sobre as questões locais e regionais, participaram de um experimento no laboratório de química mediados pelos bolsistas. Usando garrafas *pet* recortadas na forma de um funil com uma gaze no bico onde foram depositados diferentes tipos de solos em seguida encaixados no restante da garrafa. Na fase seguinte ao adicionar água nas garrafas podia se observar uma maior dificuldade de escoamento da água nos solos mais finos como os argilosos e uma facilidade de escoamento em solos mais granulares como o arenoso. Também foram discutidas as influências positivas da presença das plantas no solo.

O quarto módulo sobre a importância do uso do solo ocorreu no laboratório de informática. Os alunos visitaram *sites* da *internet* onde podiam assistir vídeos, ler textos e observar imagens fazendo anotações sobre as pesquisas. Os alunos tiveram autonomia para escolher os assuntos que mais lhes chamavam atenção. Os bolsistas auxiliaram a refinar as pesquisas de maneira que os alunos visitaram *sites* e *blogs* ligados à educação e ciências, assim direcionando uma linguagem mais adequada. Utilizando-se de palavras chaves tais como: agricultura, produção de alimentos, lixo, aterro sanitário e construção civil foi possível compreender as diversas maneiras do uso do solo pelos humanos.

Conforme o planejamento o computador foi utilizado na avaliação geral dos demais módulos por meio de preenchimento de formulário *online*, através da análise de imagens e vídeos os alunos digitaram respostas dissertativas e de múltipla escolha. Diversos temas ligados ao ambiente local foram abordados, como a preservação da restinga, o perigo da erosão e o destino adequado para os resíduos sólidos. A maioria dos alunos concluiu o formulário com bastante autonomia e velocidade, em geral concluindo a avaliação em dez ou quinze minutos. Diversificar os critérios e instrumentos de avaliação, considerando a diversidade das habilidades dos estudantes, confere um teor formativo ao processo, em lugar da avaliação meramente classificatória. Este método avaliativo considera também os alunos que estão em processo de inclusão, pois a diversificação, ao mesmo tempo em que avalia e forma, permite identificar suas dificuldades e limitações, dado essencial no constante processo de ressignificação e transformação do processo.

Como atividade de encerramento dos módulos aconteceu o plantio de mudas de árvores nativas no jardim da escola, como proposta de aula prática de preservação do solo e da biodiversidade.

Os conteúdos selecionados sobre a matéria, relacionados com biodiversidade, contribuíram para uma compreensão inicial sobre a complexidade do solo, no que tange à sua formação, composição e dinâmica de transformação associada ao seu uso pela biodiversidade e pela espécie humana. Além disso, são base para a percepção de que cada organismo vivo, em sua função ecológica, depende direta ou indiretamente do solo equilibrado e, ao mesmo tempo, contribui para a dinâmica que leva ao seu equilíbrio. Outro fator é a abordagem relacionada às influências socioculturais que levaram à construção e evolução deste conhecimento ao longo da história da humanidade, bem como as inovações tecnológicas deles decorrentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O plano de aula desenvolvido através dos módulos se mostrou eficiente tanto se observado da perspectiva de oferecer aprendizado aos alunos, como aos estudantes bolsistas. Aos alunos, possibilita vivenciar diferentes

modos de estudar sobre um mesmo assunto e temas periféricos a ele. Aos bolsistas, possibilitou uma rica experiência, pois em um único projeto orientaram os alunos utilizando diferentes metodologias e técnicas. O uso da *internet* para pesquisa possibilitou oferecer um material diferente a ser analisado, que muito colaborou em estimular o interesse dos alunos. Quanto à avaliação desenvolvida através do formulário *online*, é interessante ressaltar as diferenças percebidas tanto no que se refere às mudanças possibilitadas se comparadas com a avaliação escrita, como a reação dos alunos em fazê-las. De um modo geral, apenas por ter ocorrido em um computador representou algumas qualidades. Talvez pelo interesse dos alunos em manusear a máquina, por entenderem com clareza os enunciados sem precisar copiar e por apresentarem as respostas sem depender de destreza na escrita. Aos bolsistas a elaboração desta avaliação se mostrou interessante, pois possibilitou anexar diferentes mídias, associadas às questões. Além disso, demonstrou assim a importância das tecnologias na formação docente.

Este projeto é um exemplo de como a participação no PIBID oferece vivências que muito agregam à formação docente. Dá-se de maneira desafiadora e instigante, pois exige do discente empenho, dedicação e colaboração para a realização das atividades propostas. Diante do exposto, a vivência no projeto proporciona incentivos com relação à pesquisa e a formação docente crítica-reflexiva à medida que torna a aprendizagem significativa.

O PIBID pode proporcionar experiências e aprendizados docentes e podemos destacar que, no que tange a questão da formação docente, o local mais expressivo para que os estudantes de licenciatura tornem-se professores é na escola. Refletindo sobre a inserção dos estudantes em seu futuro ambiente de trabalho, coloca-os em situações do cotidiano, dessa forma, o futuro professor estará ultrapassando os saberes teóricos e acumulando os saberes experienciais. O PIBID é um instrumento da construção desses saberes atrelados à prática docente.

Por fim, podemos considerar que o desenvolvimento do projeto possibilita a formação de professores de ciências, pautado em uma compreensão e valorização da etnociência, da proximidade com a realidade, na contextualização das práticas e da construção de conhecimentos mais significativos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Brasília: 1996.

LUPPICINI, R. A Systems definition of educational technology in society. **Educational Technology & Society**, v. 8, n. 3, p. 103-109, 2005. Disponível em < http://www.ifets.info/journals/8_3/10.pdf> acesso 01/06/2017

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares Estaduais de Ciências**. Curitiba, 2008.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000. Disponível em <<http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/10-novas-competencias-para-ensinar.pdf>> acesso 01/06/2017.

PERCEPÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DE SUPERVISÃO E AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR SUPERVISOR

Caroline Michelle Fogaça de Souza

Patrícia Cristina Lemos Gomes

Sandra Mara Iblenfeldt

Claudia Maria Sallai Tanboffer

INTRODUÇÃO

O Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem como principal objetivo aprimorar a formação dos licenciandos, aproximando-os da realidade escolar, com a qual eles terão de lidar assim que formados. Pode-se verificar que o programa tem cumprido seu objetivo, mas também tem contribuído enormemente para a escola pública com sua intervenção e presença neste espaço, além de proporcionar uma formação continuada ao professor supervisor.

A aproximação da universidade com a escola básica tem proporcionado benefícios a todos os sujeitos destes espaços. Primeiramente ao colocar o licenciando em contato com a realidade que lhe aguarda e permitindo um avanço na formação deste indivíduo, que tem tempo de articular a teoria vista cotidianamente na universidade com a realidade do espaço escolar que lhe é apresentada. Além disso, o próprio professor supervisor se beneficia de todo esse movimento, contribuindo com sua experiência e sua visão do contexto escolar, como na reflexão de sua prática que está sendo, de certo modo, avaliada e confrontada com as novas ideias que estão na universidade.

A escola também se beneficia dessa circulação, que ao abrir suas portas aos licenciandos, está revelando todas as suas faces, inclusive suas fragilidades, e se coloca como território de estudo, pesquisa e desenvolvimento do conhecimento. Ao mesmo tempo revela o descompasso da teoria acadêmica dos pensadores em educação e a realidade cheia de vida e caos do espaço escolar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A formação na área de ciências/biologia sempre colocou a licenciatura como pano de fundo em relação ao bacharelado. A formação nos cursos de Ciências Biológicas sempre foi totalmente voltada ao bacharelado e a licenciatura sempre pareceu como segunda opção. De acordo com Pereira (2000, p. 135),

percebe-se claramente como desafios a serem vencidos para a melhoria da formação inicial de professores de ciências: a dicotomia entre a pesquisa e o ensino, a valorização do bacharelado em detrimento da licenciatura, a desvalorização do magistério e, com maior ênfase, a dicotomia entre a teoria e a prática docente.

Há alguns anos observa-se um movimento dentro dos cursos de formação para melhorar esta situação das licenciaturas: como opções de turnos, principalmente o período noturno, maior carga horária com as atividades práticas, maior oferta das disciplinas e além destas melhorias, a própria reestruturação do currículo. Dentro desse contexto,

[...] o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem sido uma aposta do governo federal para promover uma mudança de cultura da formação e na atuação de professores no Brasil por envolver ações em prol da valorização e reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo *status* para os cursos de formação e como política de incentivo à profissão de magistério. Infelizmente, esse programa não é uma política-pública, pois não atinge a todos os licenciandos dentro dos cursos de formação, mas já é um caminho que está trazendo resultados. (PAREDES; GUIMARÃES, 2012, p. 266)

Por outro lado, saindo da formação inicial e pensando na formação continuada o que ainda se vê nestes cursos segundo Imbernón (2010, p. 8),

persiste em um processo composto de lições-modelo, de noções oferecidas em cursos, de uma ortodoxia do ver e do realizar a formação, de cursos padronizados ministrados por especialistas – nos quais o professor é um ignorante que assiste a sessões que o “culturalizam e iluminam” profissionalmente.

PERCURSO METODOLÓGICO

A atividade de supervisão consiste no planejamento, acompanhamento e direcionamento dos licenciandos nas atividades propostas e desenvolvidas na escola. Desde o reconhecimento do espaço escolar e seus ambientes e as possibilidades de promover esses espaços como ambientes pedagógicos. Inicialmente, os licenciandos acompanham as aulas do supervisor, percebendo como age o professor neste ambiente com as dificuldades que aparecem, que métodos e recursos o professor se utiliza frente os acontecimentos em sala de aula. Dessa forma, estabelece-se um vínculo entre o licenciando e os estudantes da escola básica, o qual vai se solidificando nesta convivência, recurso tão importante para que a aprendizagem ocorra.

A partir desta relação estabelecida o licenciando começa a participar de atividades em sala de aula, auxiliando os estudantes na realização de tarefas, questionários e exercícios, na elaboração de atividades a serem realizadas pelos estudantes da escola básica. A organização do laboratório de Ciências Naturais para sua utilização em aulas práticas. Também ocorre um estudo sobre os documentos da escola, como o projeto político-pedagógico, a proposta pedagógica disciplinar e o próprio plano de trabalho docente, documentos estes tão importantes para se conhecer a realidade da escola.

A partir da familiarização com o espaço escolar, o bolsista de iniciação à docência tem subsídios para atuar cada vez mais neste espaço, sempre respeitando o tempo de desenvolvimento dos envolvidos.

Juntamente com as atividades nas escolas, ocorrem reuniões semanais na universidade com todos os bolsistas do grupo. Tais reuniões são de fundamental valor, pois é ali que se planeja e se articula todas as atividades a serem realizadas na escola. Assim como as discussões e reflexões após a aplicação destas atividades e a cada acontecimento, inesperado ou não, serve como base de estudo e de apropriação deste espaço. E ainda, não menos importante, a leitura e discussão de textos de pensadores da educação, os quais fundamentam nossa linha de trabalho.

Todo e qualquer acontecimento ponderável é sistematicamente discutido, considerações e encaminhamentos são planejados e articulados para que o desenvolvimento do licenciando seja pleno.

Deste modo, ocorre a produção de um plano de aula e a aplicação da mesma, a idealização e aplicação de aulas práticas. A produção e correção de avaliações também são realizadas pelos licenciandos. Oficinas didáticas também são feitas pelo grupo nas escolas atendidas pelo subprojeto, com o intuito de levar o conhecimento científico de uma maneira lúdica ao encontro dos estudantes.

A todo o momento esse *feedback* é realizado, ocorre planejamento e intervenções o tempo todo, inclusive algumas aulas são filmadas e repassadas ao bolsista. Para que este possa rever sua prática e também fazer sua autoanálise.

A confecção e aplicação de unidades didáticas também ocorrem, quando o licenciando já se sente mais à vontade dentro da sala de aula, então um bloco maior de conteúdos é ministrado, avaliado e recuperado, assim o licenciando tem o pleno resultado da sua prática pedagógica.

Participação em eventos relacionados à atividade da docência também ocorrem, como momento de troca entre os pares e a apresentação dos resultados e as percepções dos trabalhos desenvolvidos em classe.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O programa PIBID é um programa de incentivo à carreira docente, a qual estimula o estudante da licenciatura a antecipar a prática docente, sob a articulação da universidade com as instituições de ensino básico, tanto municipais quanto estaduais, sob a supervisão de um professor do ensino básico e a coordenação de um professor universitário. O programa tem como objetivo promover uma completa formação aos futuros docentes quando os coloca na realidade escolar. Promove também uma formação continuada quando recoloca o professor do ensino básico novamente na universidade, proporcionando uma verdadeira reflexão na prática docente e um aprimoramento metodológico deste professor. A atividade de supervisão, a qual é desenvolvida pelo professor da educação básica, tem dois objetivos: a formação continuada deste professor, participante do PIBID, bem como sua atuação como co-formador do licenciando quando este está atuando na escola, especialmente no que se refere aos saberes experienciais daquele professor.

O papel do supervisor vai muito além daquilo que é de sua obrigação, ao conduzir ou mediar esse desenvolvimento do licenciando ele mesmo é beneficiado com todo esse trabalho. Ao desenvolver esse olhar e trabalho pela educação somos favorecidos quanto profissionais. Ao abrir a nossa sala de aula para novos olhares somos levados a enriquecer nosso trabalho, inovar metodologias, testar os procedimentos, pesquisar e ampliar a dinâmica do trabalho pedagógico:

A reflexão individual sobre a própria prática pode melhorar com a observação de outros, sobretudo porque a docência é ainda uma profissão isolada. Normalmente ela ocorre sem a presença de outros adultos, razão pela qual os professores não se beneficiam com observações alheias sobre seu trabalho. Ter o ponto de vista de outra pessoa dá ao professor uma perspectiva diferente de como ele ou ela atua com os alunos. Além disso, a observação e a valorização beneficiam tanto o professor, que recebe o retorno de um colega, quanto o próprio observador, pela observação que realizou, pela discussão e experiência comum. (IMBÉRNON, 2010, p. 33)

O professor supervisor está colocando sua aula como campo de estudo, e este também lhe serve como aprendizado. Pensar que a sala de aula é um campo de pesquisa, observar seu cotidiano com os olhos de pesquisador, se desenvolvendo e gerando mais recursos pedagógicos, mais repertório para se trabalhar com os diferentes sujeitos que ali estão presentes.

A atividade de supervisão além de contribuir com a formação do licenciando, promove a formação continuada do professor. A cada momento que a atividade da docência é pensada, cuidada, refletida, o supervisor também reelabora sua prática e seu trabalho. A cada estudo, reflexão e aplicação das

metodologias estamos compreendendo a grandiosidade do trabalho de docência, promovendo a valorização da profissão.

A atividade da coordenação também se faz de extrema importância, auxiliando a todos os sujeitos envolvidos no subprojeto a encontrar os caminhos necessários para um trabalho eficiente e próspero dentro da carreira da docência. Trazendo muitas vezes uma inquietude para que nosso trabalho floresça cada vez mais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID não é um estágio supervisionado. É um acompanhamento do trabalho docente e a constatação de como ocorre o processo de ensino e a aprendizagem na escola. A formação dos bolsistas é incomparável aos outros licenciandos do curso:

[...] ao participar do cotidiano escolar, o bolsista de iniciação à docência, passou a ter mais confiança em si mesmo e autocontrole para lidar com situações inesperadas, além da percepção dos comportamentos em sala de aula, avaliação da aprendizagem dos alunos, conhecimento da dinâmica do grupo e dos diferentes ritmos de aprendizagem. A experiência no programa PIBID proporciona aos mesmos, maior determinação, responsabilidade e disciplina, indicando também uma identidade profissional mais consolidada no final do curso. (CORREA; BATISTA, 2013, p. 5)

A formação continuada do professor supervisor também é uma consequência muito importante ao analisarmos as contribuições do programa. Segundo Gatti (2008, p. 58),

geralmente os cursos de formação continuada são compensatórios e visam simplesmente a suprir a uma formação precária e atender a má formação na graduação dos cursos de licenciatura. E nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos.

A atividade de supervisão é muito gratificante quando percebemos o desenvolvimento dos licenciandos, se apropriando do espaço escolar e vivendo a docência no seu cotidiano. Compreender quão profunda e humana é essa relação dentro da sala de aula e ter esse tempo de amadurecimento e de entender a realidade a qual o espera e quanto o processo de ensino-aprendizagem é endossado por essa relação. O bolsista tem repertório de ir construindo sua identidade docente, a partir desta prática em sala de aula, com isso espera-se formar professores criativos, capazes de vivenciar e analisar o contexto escolar e interferir de forma contextualizada nas mudanças necessárias na educação e que atendam às necessidades do povo brasileiro.

REFERÊNCIAS

CORRÊA, K. R. C. e BATISTA, L. A. Pibid em prática: relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola. SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, V. **Anais...** Campus universitário de Tubarão, 2013.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAREDES, G. G. O. e GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o Pibid para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na Escola**. v. 34, n.4, p. 266-277, 2012.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

IMPRESSÕES DE PIBIDIANAS(OS) EM QUÍMICA SOBRE A EXPERIÊNCIA DE VISITAR O MUSEU CATAVENTO

Camila Silveira da Silva

INTRODUÇÃO

O Subprojeto “Química 1” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) busca articular ações educativas em espaços escolares e não escolares no processo formativo de todos os sujeitos envolvidos (13 Bolsistas de Iniciação à Docência - Estudantes da Licenciatura em Química, 2 Supervisores – Professores de Química da Educação Básica, 1 Coordenadora de Área – Professora do Curso de Licenciatura em Química e voluntários).

Desde o início do Subprojeto, em 2014, as(os) pibidianas(os) do “Química 1” incorporaram em suas atividades a prática de visitação a museus e demais equipamentos culturais contemplando exposições e espaços de Ciências, Artes Visuais, História Natural, Literatura, etc.; a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos que alicerçam nossa formação docente em Química.

Buscamos caminhos formativos instigadores, inovadores e múltiplos, visando construir e experienciar novos paradigmas de formação, tensionando práticas pedagógicas, dialogando com novas demandas, superando limites e abrindo possibilidades de novas interpretações sobre o ser e estar professoras(es) no mundo contemporâneo.

O presente texto relata as impressões de pibidianas(os) sobre a visitação a um museu de ciências, tomando como base trechos de relatos produzidos pelos integrantes do referido Subprojeto na forma de um relatório sobre a atividade.

VISITAS A MUSEUS DE CIÊNCIAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

Consideramos que a visitação a museus é sempre uma experiência rica, repleta de aprendizados e significados. No campo da Formação de Professores, essa atividade se potencializa principalmente se levarmos em conta que o público de escolares é um dos mais frequentes nos museus de ciências brasileiros. A relevância também se acentua quando analisamos as relações entre museu e escola e buscamos compreender as possibilidades educativas e formativas para os profissionais envolvidos nessas aproximações.

O museu de ciências, de acordo com Nascimento (2005, p. 237) é:

Um local de patrimônio, um local de coleções e de artefatos, mas é também um local de prazer, de sedução, de encantamento, de reflexão, de construção de conhecimentos. [...] Além da educação patrimonial, o novo museu de

ciências surge com uma função social de síntese dos conhecimentos tornando-os palatáveis, interagindo com o passado, o presente e o futuro. Nesta síntese, os conflitos entre o verdadeiro e falso, real e virtual, possível e necessário, singular e plural, unitário e múltiplo se superpõem e a prática museográfica torna-se uma possibilidade de acesso a uma rede de produção de conhecimentos.

Por ser um espaço de construção de conhecimento, com ações educativas que se relacionam com a escola, a formação docente sempre acaba por ganhar destaque quando as práticas desenvolvidas em museus de ciências são o foco. Pensamos sempre nos elementos formativos sejam eles da formação inicial ou continuada:

Após uma experiência em um espaço não-formal de Educação, o professor pode se motivar a realizar em sala de aula algum tipo de atividade adaptada do que viu em um espaço dessa natureza, elaborar um material didático específico, estabelecer relações entre a exposição e os conteúdos do currículo escolar, buscar participar das atividades formativas que esses espaços ofertam, incentivar seus pares a conhecer o local, elaborar um projeto com assessoria da equipe técnica, planejar uma visita com seus alunos ao museu, zoológico, aquário, planetário, ou simplesmente contar aos seus alunos sobre o que viu, o que fez experimentou. São inúmeras as possibilidades de perpetuar as vivências que teve em um espaço não-formal de Educação. O professor que passa por uma vivência única em um local de divulgação científico-cultural traz para a escola não apenas recordações. Traz na bagagem aspectos importantes para sua própria formação e para a formação de seus alunos. (JACOBUCCI, 2010, p. 438-439)

Lançamos luz sobre a importância de que na trajetória profissional, os docentes tomem contato com os pressupostos teóricos, metodológicos e com práticas que levem em conta as particularidades da dimensão educacional dos espaços museais. Por isso, uma das emergências na formação de professores é propiciar experiências que reinventem as relações desses atores sociais com os saberes. Concordando com Imbernón (2011, p. 68) ao dizer que na formação docente “deve haver lugar para a mudança, e não temos de temer a utopia”.

A visita ao museu com professoras(es) em formação inicial, num sentido de intensificar tal prática, é uma proposta que visa estimular e desenvolver a autonomia, a criticidade e a criatividade, estimulando diálogos entre o coletivo para uma transformação em tal processo a partir de múltiplas interações sociais e culturais.

Nossa perspectiva de compreensão das visitas está em sintonia com as ideias de Cury (2011, p. 20) ao colocar que, num modelo emergente de museu, “o objetivo da visita pode ser múltiplo e vinculado à experiência que se propõe”, contrapondo-se ao modelo tradicional que objetiva “a obtenção do conhecimento” (CURY, 2011, p. 19). Assim, o museu “estimula a produção de

outros significados e valoriza a subjetividade e as relações intersubjetivas que se dão em seu espaço” (CURY, 2011, p. 21).

Entendemos a visita ao museu como um momento e um espaço de formação de professores, mas reconhecemos que tais locais são terrenos pouco explorados nessa perspectiva. Por acreditarmos nas inúmeras potencialidades formativas e didáticas de tais instituições e das sensações que elas nos provocam, temos nos dedicado a promover essas ações em nosso Subprojeto.

CAMINHOS TRILHADOS ATÉ O MUSEU CATAVENTO

O Museu Catavento Cultural e Educacional¹, localizado na cidade de São Paulo/SP, foi visitado no dia 01 de abril de 2017 pelos integrantes do PIBID – “Química 1”. Saímos de Curitiba rumo a São Paulo, na noite do dia 31 de março, iniciando a visita às nove horas da manhã (horário de abertura do Museu) e finalizando-a às 17h (fechamento do museu aos sábados).

Antes da visita, em semanas anteriores, as(os) pibidianas(os) realizaram leituras de três livros que versavam sobre museus de ciências, com o intuito de fomentar discussões e reflexões no coletivo, estimuladas por alguns fundamentos teóricos. Em uma reunião de equipe, o Museu Catavento foi apresentado virtualmente aos licenciandos e professores supervisores pela Coordenadora de Área, explicando sobre o funcionamento, exposições, história da instituição e demais aspectos que dessem aos sujeitos um pouco da dimensão física e educacional do espaço.

O exercício que foi proposto às (aos) pibidianas(os) era de, num primeiro momento, visitarem o museu livremente, escolhendo cada qual o seu percurso, os espaços, objetos e seções, de acordo com seus interesses particulares. E assim procederam! Em seguida, cada um dos quatro grupos definidos previamente na Universidade, visitou a Seção também já escolhida (Universo, Vida, Engenho e Sociedade²), registrando os momentos com fotografias, anotações e conversas com os educadores do museu, observação sobre os visitantes dentre outros elementos que julgassem importantes.

Ao retornarmos da visita, na semana seguinte, uma roda de conversa sobre a visita aconteceu, com a fala de todas(os) revelando as expectativas que tinham e aproximando ou distanciando-as do que viveram no museu, socializando seus modos de percepção sobre o espaço e sobre si mesmos nesse. Também houve o compartilhamento dos registros realizados no formato de fotografias e de outros dados que constituíram durante a atividade, no formato de um Seminário pelos grupos: Universo, Vida, Engenho e Sociedade. Também

¹ Site do Museu: <http://www.cataventocultural.org.br/>

² Para informações sobre as seções temáticas do Museu Catavento, acessar: http://www.cataventocultural.org.br/four_sections

entregaram um relatório sobre a visita (até um mês posterior), contemplando algumas categorias temáticas que serão exploradas a seguir.

Na condição de Coordenadora do Subprojeto, fiz a opção por trazer trechos dos registros das(os) pibidianas(os) produzidos no relatório pós-visita. Para isso, utilizei de um codinome para cada um(a), um nome de um elemento químico da Tabela Periódica, preservando a identidade e garantindo a autoria da escrita. A opção por trazer tais relatos, tem a intenção de colocar centralidade nas percepções delas(es), valorizando e legitimando os protagonismos, seus discursos e suas práticas.

ALGUMAS IMPRESSÕES SOBRE O PERCURSO FORMATIVO

Como indicando na seção anterior, a seguir serão expostos alguns excertos dos registros escritos das(os) pibidinas(os), quer sejam licenciandas(os) ou professoras(es), como resultado do exercício realizado para congrega-los a partir de grandes temas que subsidiaram as reflexões sobre a visita.

Iniciando pelas **Impressões gerais sobre o museu**, os relatos enfatizaram o encantamento com as exposições e surpresa com a dimensão do espaço físico, conforme exemplificamos com um trecho do relatório de Cobalto:

é um complexo muito grande, com disposição de obras de diversas áreas da ciência que contempla um acervo gigantesco de experimentos interativos e oficinas que proporcionam ao visitante momentos de lazer e aprendizagem que tornam a visita agradável.

Avaliação e comentários sobre o acervo e exposições do museu também tiveram lugar nos relatos das(os) pibidianas(os), desvelando, com intensidade, os aspectos positivos sobre esses elementos expositivos. Para ilustrar tal categoria, a bolsista Tório traz em sua escrita alguns desses componentes: “as exposições estão muito bem distribuídas nos espaços que o museu oferece, são muito interessantes tudo é muito bonito e bem feito, onde quem visita o museu pode visualizar vários aspectos do conhecimento humano”.

Em relação à mediação instrumental, as(os) pibidianas(os) indicaram no tópico **Avaliação e comentários sobre fichas explicativas, cartazes, banners, computadores, projeções**, principalmente elementos sobre a aparência, clareza das informações, acessibilidade e funcionamento. A bolsista Cromo se expressou da seguinte maneira: “as imagens escolhidas são lindíssimas, as explicações acerca do tema são bem claras, tudo muito amigável”; Tântalo chamou atenção para “uma estética muito agradável” que possuíam tais recursos; e Xenônio revelou que são de

fácil visualização, mas alguns precisam de manutenção ou troca; os conceitos básicos explicados têm linguagem simples, os computadores e projetores são bons para o público em geral, mas infelizmente há vários sem áudio ou com necessidade de manutenção.

Os **educadores do museu** foram mencionados pelo atendimento ao público, mesmo em se tratando de uma visita ocorrida aos sábados, quando esses não atuam com agendamento para visitas mediadas. Assim, a bolsista Índio descreveu que: “em relação àqueles que ministravam as atividades para público limitado, senti que são extremamente preparados e tem uma ótima forma de expor o conhecimento e se relacionar tanto com crianças, jovens e adultos”.

Em relação aos **Comentários sobre os visitantes do museu**, houve prevalência pela descrição do tipo de público que notaram na visita, como ilustram os relatos de Dúbnio: “A visita ao museu foi realizada no sábado, na qual a entrada é gratuita, pude notar muitas famílias visitando o museu, além disso, possuía visitas de escolas fundamentais e turmas de escoteiros”; e de Tório: “O público visitante era formado por pessoas de várias faixas etárias, havia muitas famílias, muitas crianças, muitos adolescentes e também alguns idosos, observei também que havia pessoas com necessidades especiais como cadeirantes, por exemplo”.

As **potencialidades didáticas do museu** foram enfatizadas nos relatórios, exaltando, principalmente, as multiplicidades de temas que o espaço permite trabalhar, relacionando com os conteúdos curriculares escolares, mas também indicando uma perspectiva de formação mais geral. Os recursos e as metodologias presentes nas ações educativas do museu também apareceram com grande recorrência nos relatos. O bolsista Sódio destacou:

O Catavento é um espaço onde um educador pode abordar muito bem a questão da divulgação científica, pois o acervo disponível é composto por um grande número de experimentos, além das atividades recreativas aos visitantes. O contato com esses equipamentos se dá de maneira bem interativa, por meio de recursos sensoriais (táteis, visuais e auditivos).

A pibidiana Criptônio ressaltou:

acredito que o museu pode ser usado de diversas formas didáticas porque, por exemplo, as exposições que vimos abordavam nitidamente assuntos que trabalhamos nas escolas. Apesar das exposições terem mais assuntos históricos, físicos, biológicos, abordados, nelas também se pode abordar assuntos químicos, matemáticos, artísticos, etc.

Em relação à **contribuição da visita para sua formação enquanto professor(a)**, o contato com um espaço diferente, com outra cultura, a

ludicidade, as dinâmicas percebidas, a ampliação do repertório, as dimensões da divulgação científica, sobressaíram. A pibidiana Prata relatou que: “Pude observar que o museu tem muito a oferecer, e nós professores devemos explorar esses espaços, pois o museu tem a capacidade de cativar o aluno, instigar a sua curiosidade e aumentar seu interesse sobre diversos assuntos”; Tório apresentou que a interdisciplinaridade e o diálogo com outros saberes e docentes de diferentes áreas foi uma grande percepção que teve a partir da visita e também que “a visita nos mostrou que uma informação em que podemos tocar, sentir, visualizar é de mais fácil entendimento, principalmente quando há uma grande dificuldade de entender e motivar os alunos a estudarem tal tema”.

As(os) pibidinas(os) ainda acrescentaram elementos que julgaram importantes e que não se enquadravam nas categorias expostas, além de produzirem um texto livre sobre a atividade que mais gostaram durante a visita (um material bastante rico e que merece ser analisado em outra ocasião).

Reconhecemos e valorizamos o papel das experiências na formação docente, pois essas servem de “referência para atribuir sentido, interpretar e organizar o seu modo de ser” (FARIAS *et al.*, 2011, p. 59). Os relatos evidenciaram elementos formativos importantes, como a construção de subjetividades, o seu modo de se perceber em tal prática social, a relação estabelecida com os conhecimentos, a interação com os demais atores sociais, a mobilização de saberes diversos, a apreensão do papel de outros sentidos no processo de aprendizagem, o contato com objetos expositivos e didáticos diferenciados, dentre outros.

De acordo com Farias *et al.* (2011, p. 68), o processo de formação docente deve envolver o sujeito “modo ativo, precisando continuamente desenvolver atitude de questionamento, reflexão, experimentação e interação que fomentem a mudança”. Nesse sentido, a visita ao Museu Catavento privilegiou que as pibidianas(os) agissem de modo ativo sobre sua própria formação, escolhendo caminhos, refletindo sobre as suas ações, interagindo, experimentando outras possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A percepção que tenho, enquanto quem vivencia com esses sujeitos o processo formativo, e a partir dos dados constituídos e apresentados, é que a visita ao Museu contribui para a valorização do saber docente experiencial. Tal saber, na perspectiva de Tardif (2012), é caracterizado como um saber prático, interativo, sincrético, plural, heterogêneo, complexo, aberto, poroso, permeável, existencial, pouco formalizado, temporal, evolutivo, dinâmico e social. Uma dimensão que fundamenta de modo bastante significativo a identidade e ação docente.

Formar professores na contemporaneidade exige que transformemos as práticas formativas, buscando privilegiar novas formas de percepção e de relacionamento com o saber. Aproximamo-nos das ideias de Cachapuz (2014, p. 96), ao afirmar que “a contemporaneidade exige uma abertura interdisciplinar, uma perspectiva de articulação de saberes, uma nova forma de compreender a relação do Homem com o conhecimento”.

Assim, a realização de visitas a museus, no âmbito do PIBID - Química 1, tem contribuído com nossa formação docente de modo a “explorar ao máximo as potencialidades desses espaços no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem (considerando o seu caráter lúdico, interdisciplinar e interativo), com o “compartilhamento e socialização de conhecimentos entre os diferentes sujeitos (visitantes estudantes e não estudantes, monitor, professor) que se encontram nesses espaços socioculturais” (COELHO; BREDA; BROTTTO, 2016, p. 536-537). Desse modo, estamos trilhando alguns novos caminhos, experimentando práticas que exigem o pensar a partir de outros fundamentos, em outros espaços e contextos, tomando contato com perspectivas diferentes.

O museu é um território de formação docente. É preciso que incorporem, cada vez mais, em nossa prática pedagógica de formadores de professores, ações que ocupem esses locais, atuando na elaboração do sentimento de pertencimento, na apropriação dos diferentes sentidos, na inter-relação com outras culturas, na ampliação de horizontes formativos.

O PIBID, a partir do trabalho de todas as pessoas envolvidas nesse Programa, tem criado condições para que experienciemos diferentes estratégias metodológicas no campo da Formação de Professores de Química, configurando-se como um movimento de luta e de resistência para aprendizagem da docência.

REFERÊNCIAS

CACHAPUZ, A. F. Arte e ciência no ensino das ciências. **Interacções**, n. 31, p. 95-106, 2014.

COELHO, G. R.; V. C. BREDA; T. R. A. BROTTTO. Atividades em um centro de ciências: motivos estabelecidos por educadores, suas concepções e articulações com a escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n.1, p. 525-538, 2016.

CURY, M. X. Museus em transição. In: SISEM SP (Org.). **Museus: o que são, para que servem?** Brodowski: ACAM Portinari; Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo. São Paulo, 2011, p. 17-28.

FARIAS, I. M. S.; et al. **Didática e Docência**: aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza Tradução Silvana Cobucci Leite, 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JACOBUCCI, D. F. C. Professores em espaços não-formais de educação: acesso ao conhecimento científico e formação continuada. In: CUNHA, A. M. O.; et al (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 426-446.

NASCIMENTO, S. S. O desafio de construção de uma nova prática educativa para os museus. In: FIGUEIREDO, B. G.; VIDAL, D. G. (Orgs). **Museus**: dos gabinetes de curiosidades à Museologia Moderna. Belo Horizonte, MG: Argvmentum: Brasília: CNPq, 2005, p. 221-239.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A HISTÓRIA DO SUBPROJETO PIBID DA LICENCIATURA EM FÍSICA DA UFPR

Sérgio Camargo

Airton Stori

Jeremias Ferreira da Costa

INTRODUÇÃO

A formação de professores está profundamente ligada à evolução da sociedade e esta, por sua vez, apresenta-se cada vez mais complexa à medida que se moderniza. Atrelado a isso, no que diz respeito ao sistema educativo, este é reflexo da sociedade em que se insere e da prospecção de futuro daqueles que a conduzem.

Nas últimas décadas vários países têm organizados eventos para a discussão de políticas públicas para a formação de professores, reflexões em torno de propostas de criação de diretrizes curriculares, bem como promovido reestruturações curriculares em seus sistemas educativos, buscando acompanhar o desenvolvimento da sociedade em seus diversos domínios. A formação de professores de Ciências/Física tem sido uma das maiores prioridades desses governos. Principalmente, devido ao fato de que o desenvolvimento da Ciência e Tecnologia tem ocorrido de maneira tão acelerada que a grande maioria dos indivíduos de nossa sociedade tem sentido dificuldades em acompanhar esse processo e, sobretudo, entendê-lo.

As discussões a propósito das últimas reestruturações curriculares levadas a cabo nas Instituições de Ensino Superior (IES) de todo o país iniciaram-se com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996 e conhecida como a de nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996). A partir de sua promulgação, e com base em seu artigo 53, inciso II, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) propôs, dentre outras medidas complementares à lei, a criação de diretrizes curriculares nacionais para todos os cursos de ensino superior do país.

No ano de 2002 as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica¹ foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, dentre elas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

¹ CNE/CP 1/2002: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aprovada em 18/02/2002 e publicada no Diário Oficial da União, de 04 de março de 2002, na seção 1, p. 8. Essa formação deveria, segundo a Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, publicada no mesmo DOU p. 3, ser integralizada em, no mínimo 03 (três) anos letivos, tendo uma carga horária mínima de 2.800 horas.

Física². Esse fato levou os conselhos de cursos de graduação de todo o país a se preocuparem e estabelecerem prazos para a reestruturação dos projetos de seus cursos de graduação. A ideia é repensar a formação de professores, uma vez que essa nova sociedade em constante transformação exige continuamente o desenvolvimento de profissionais aptos e com uma visão ampla dos acontecimentos, que tenham capacidade para acompanhar e entender o progresso científico. Além disso, espera que assumam uma postura crítica com relação às mudanças e que sejam capazes de dialogar com a sociedade avisando sobre riscos e benefícios que decorrem dos avanços científico-tecnológicos.

Portanto, é necessário que o professor de Física seja um profissional atento às demandas da sociedade. Ele precisa possuir atitudes investigativas e deve estar sempre preparado para compartilhar e disseminar essa prática, além de possuir um amplo domínio do saber científico, qualidades estas necessárias a um profissional que venha atuar como agente transformador da sociedade. Além do mais, é necessário que este compreenda o ensino em novas bases, constituindo uma nova atitude pedagógica para que possa dar conta dessa nova demanda social.

Concomitante ao esforço do governo federal e da sociedade acadêmica pela criação das diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica vários pesquisadores das áreas de Educação e Educação em Ciências e Matemática³ discutiam a instituição de uma política pública em nível nacional direcionada a Formação de Professores que envolvesse alunos da graduação, docentes do ensino superior e os professores da educação básica. A intenção era criar um programa que unisse as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em benefício da melhoria do ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica.

Assim surge o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁴ como parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuação na Educação Básica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o primeiro Edital⁵ é lançado no ano de 2007, no âmbito das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES – tinha como propósito a seleção de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao PIBID. O Programa Institucional de Bolsa de

² CNE. Resolução CNE/CES 9/2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Física. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de março de 2002. Seção 1, p. 12.

³ Atualmente chamada de área de Ensino na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

⁴ Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU de 13/12/2007: institui o PIBID.

⁵ Chamada Pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007: primeiro edital do PIBID. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf acessado em: 15 de julho de 2017.

Iniciação à Docência (PIBID) é um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para atuação na Educação Básica. Esse primeiro edital priorizou áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio – dada a insuficiência de professores nessas disciplinas.

Não obstante, com o sucesso do programa apresentando seus primeiros resultados positivos, a partir do EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009⁶ – PIBID, o programa passou atender a toda a Educação Básica, ampliando para as instituições de ensino superior estaduais, cabendo à definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas de ensino às instituições participantes.

O SUBPROJETO PIBID FÍSICA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)

A Universidade Federal do Paraná participou do Edital da CAPES do ano de 2009 com dez cursos de licenciatura, dentre elas a Física. A licenciatura em Física teve a proposta de seu primeiro subprojeto aprovado com início de suas atividades no primeiro semestre do ano de 2010.

Os objetivos principais do Subprojeto da Física proposto foram potencializar o desenvolvimento de projetos de docência e investigação didática no âmbito do ensino de Física nas escolas parceiras da rede pública da educação básica. Analisar as práticas didático-pedagógicas de futuros professores em ação nas Escolas de Educação Básica, na área de Física, e caracterizar os fatores mais relevantes para o desenvolvimento dessas práticas. Identificar as questões que se colocam sobre a prática pedagógica e seus pressupostos, refletindo sobre a função social da escola e sobre o papel do professor em um dado contexto escolar. Identificar e analisar as possíveis contribuições dessa experiência para a formação inicial e continuada de professores em Física.

O subprojeto PIBID-Física ¹⁷ inicialmente foi composto por 24 bolsistas, três professores supervisores e um professor coordenador. O subprojeto iniciou suas atividades⁸ em três escolas da Educação Básica, os bolsistas eram divididos em grupos e cada grupo orientado por um professor supervisor. As ações iniciais foram a realização de um diagnóstico da realidade escolar, especialmente sobre o ensino de Física, no espaço onde os futuros professores desenvolveriam suas atividades de docência e investigação didática.

⁶ Edital nº02/2009, de 25/09/2009, amplia o PIBID à instituições públicas estaduais. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf acessado em: 15 de julho de 2017.

⁷ Essa denominação – Subprojeto Física 1 - é utilizada por que atualmente a UFPR tem mais dois subprojetos denominados Subprojeto Física 2 e Subprojeto Física 3.

⁸ A metodologia adotada para desenvolvimento das ações do subprojeto Física será apresentada e discutida mais adiante no subprojeto Física 2.

No final do ano de 2011 e início de 2012, decorridos dois anos da participação do curso de Licenciatura em Física no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência a Capes propôs as IES que já possuíam o PIBID caso desejam sua ampliação poderiam submeter novas propostas por meio do Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012⁹. A Universidade Federal do Paraná decidiu participar desse Edital de ampliação uma vez que o seu projeto institucional estava bem organizado e conseguindo êxito no desenvolvimento de suas ações formativas, investigativas, dialógicas e interdisciplinares de seus projetos iniciais. No curso de licenciatura em Física tínhamos bastante licenciandos interessados em participar do Subprojeto PIBID-Física, mas não tínhamos Bolsa suficiente para todos, assim aproveitamos a oportunidade e participamos desse novo Edital propondo o segundo subprojeto. A nova proposta da UFPR foi aceita, assim somou-se mais 10 novos subprojetos aos 10 subprojetos iniciais totalizando 20 subprojetos na instituição. A nova proposta do subprojeto do curso de licenciatura em Física foi aprovada e teve seu número de bolsistas ampliados de 24 para 34, com esse acréscimo de 10 bolsistas poderíamos aumentar mais um coordenador e mais um supervisor. Após a seleção dos bolsistas de iniciação a docência e o supervisor para o novo projeto foi reorganizado o subprojeto que agora contava com 34 bolsistas (ID), 04 supervisores e dois coordenadores. O subprojeto Física 2 começou as atividades em março de 2012.

No dia 02 de agosto de 2013 é lançado no Diário Oficial da União e na página eletrônica da Capes nova seleção de propostas para as IES para bolsistas PIBID - EDITAL Nº 061/2013¹⁰. A UFPR participou elaborando proposta de incremento de novos cursos bem como ampliando aqueles que ainda tinham demanda por bolsistas. O curso de licenciatura em Física como tinha demanda propôs um terceiro subprojeto. A terceira proposta da UFPR foi aceita pela Capes, todos os cursos que participaram do edital tiveram suas propostas aprovadas. Nessa nova proposta o curso de licenciatura em Física ampliou seus bolsistas de Iniciação à docência para 44 com esse aumento tínhamos direito a mais um coordenador e mais dois supervisores. O subprojeto Física 3 começa suas atividades a partir do primeiro semestre de 2014.

Com a aprovação do subprojeto Física 3 o curso de licenciatura em Física passou a contar com 44 bolsistas de iniciação à docência, 06 supervisores e 03 coordenadores de área totalizando 53 participantes do subprojeto PIBID-

⁹ Edital nº 11/2012 CAPES, de 20 de março de 2012: para IES que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o PIBID em sua instituição: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital_011_Pibid-2012.pdf acessado em: 15 de julho de 2017.

¹⁰ Edital no 61/2013 CAPES, de 02 de agosto de 2013 para seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013. https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf acessado em: 15 de julho de 2017.

Física, que embora tenham surgidos em tempos diferentes e separados em Subprojeto PIBID-FÍSICA 1, 2 e 3, em função do número de bolsistas de iniciação à docência, suas atividades são pensadas e planejadas conjuntamente.

Os subprojetos do curso de licenciatura em Física desenvolveram-se no sentido de cumprir com seus objetivos bem como propiciar aos futuros professores ponderações em torno das questões discutidas anteriormente na introdução deste texto, as quais têm surtido reflexões em torno da operacionalização das relações entre teoria e prática, universidade-escola, formação de professores, a estrutura do sistema escolar e as possibilidades de transformação e melhoria do ensino e demais aspectos relacionados à universidade e a escola de Educação Básica.

Os subprojetos são pensados no sentido de despertar nos futuros professores o interesse pelo desenvolvimento de projetos investigativos potencializando seu planejamento e execução para a melhoria do ensino de Física na Educação Básica. A partir do momento em que estimulamos os futuros professores a refletirem, planejarem e desenvolverem seu ensino em novas bases, ou seja, com fundamentos, hipóteses, problemas, objetivos e métodos, levando em consideração questões atuais do ensino de ciências/Física estamos corroborando com uma transformação na formação dos licenciandos (as), de futuros professores (as) a professores-pesquisadores.

Entendemos que os projetos de investigação são uma oportunidade dos futuros professores exercitarem sua criatividade, raciocínio crítico e também possibilitar reflexões e discussões acerca do estado da arte na formação de professores. Além disso, possibilita refletirem sobre suas ações didáticas. De modo geral será uma excelente opção para o exercício do aprendizado científico.

Os projetos estão fundamentados em um processo educativo sistematizado a partir do diálogo e da investigação da ação docente, buscando incorporar nas ações dos futuros professores abordagens derivadas de pesquisas recentes sobre a Educação em Ciências/Física como, por exemplo: à Inserção da Física Moderna e Contemporânea e História e Filosofia da Ciência no ensino médio; Resoluções de Problemas; Concepções Espontâneas; Astronomia; relações entre Ciência, Tecnologia, Sociedade, Ambiente e Desenvolvimento Humano e sobre a Linguagem no Ensino de Ciências.

Deste modo o planejamento das ações dos subprojetos do curso de licenciatura em Física deverá: a) propiciar aos futuros professores contato com literatura atualizada da área de ensino de Ciências/Física; b) contribuir para o desenvolvimento do espírito investigativo; c) criar um ambiente propício para a análise, discussão, planejamento e elaboração de materiais didáticos e módulos de ensino prático da Física a partir das reflexões teóricas e observações realizadas no campo escolar; d) discutir e analisar livros didáticos de Física; e) planejar momentos de reflexão sobre a prática docente; f) produzir livros e artigos sobre o tema; g) a divulgação dos trabalhos desenvolvidos no âmbito

dos subprojetos nas escolas de educação básica em eventos da área de Ensino de Física e Educação em Ciências¹¹.

Assim estes projetos, de uma maneira geral, estão estruturados de acordo com uma perspectiva, ao mesmo tempo, formativa, investigativa, dialógica e multidisciplinar, pois as suas práticas educativas tem em vista experimentar formas inovadoras de atuação e promover ações mais efetivas por meio da inserção dos bolsistas licenciandos em atividades específicas da realidade local, a partir de diagnóstico próprio dos problemas detectados e necessidades de melhoria no processo de ensino-aprendizagem na relação da Universidade com as escolas da rede pública da educação básica.

As práticas educativas desenvolvidas pelos futuros professores, pelos professores supervisores da educação básica e os docentes do subprojeto Física no âmbito da relação entre a UFPR e as Escolas de Educação Básica permite a interação entre o ambiente escolar, possibilitando o planejamento e desenvolvimento de estratégias de ensino trabalhadas nas disciplinas do curso de licenciatura. O desenvolvimento de atividades em colaboração com os professores em exercício e os futuros professores tem nos permitido estudar e fazer reflexões sobre diferentes referenciais no processo de formação inicial de professores de Física na UFPR.

Pensarmos em um novo paradigma para formação do professor implica em consideramos continuamente nos cursos de formação as diferentes demandas da sociedade, isso acaba refletindo numa revisão constante das questões relacionadas ao conteúdo e a forma. É indispensável considerar uma formação na qual existam diferentes ações em múltiplas dimensões formativas, que potencialize a aquisição de conhecimentos relacionados ao conteúdo científicos, os integradores, os de natureza pedagógica. Trata-se aqui de pensar o professor como intelectual, autônomo, crítico e reflexivo e, formador de opinião, não como um reproduzidor de conhecimentos estabelecidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que, se pretendemos manter qualidade de ensino, é preciso criar uma cadeia coerente de aperfeiçoamento, cujo primeiro nível é a formação inicial. Entretanto, a maioria dos ingressantes em cursos de formação de professores acredita que, após concluírem o curso, estarão aptos a exercer a docência. No entanto, a profissionalização do professor não finda ao término do curso, mas, prolonga-se ao longo de sua carreira, decorrente de toda a experiência adquirida enquanto aluno, bem como no transcorrer da prática profissional. Assim vemos como extremante favorável a interação dos alunos com os supervisores, ou seja, sua vivência, participação e construção de

¹¹ Essa discussão dos índices de produção e divulgação dos trabalhos nos eventos da área será apresentado pelo Subprojeto Física 3 mais adiante.

experiências metodológicas de caráter inovador e interdisciplinar, com o intuito de vencer problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

As atividades propostas pelos Subprojetos de Ensino de Física do PIBID - UFPR têm marcado fortemente as condições de formação do profissional docente dessa disciplina, oportunizando-os a vivência da realidade escolar e preparando-os para colaborar de forma construtiva e positiva na mudança dessa realidade, antes mesmo de se formar. As práticas propostas pelo projeto promovem o vínculo necessário entre a universidade e a escola pública, encurtando distâncias históricas.

Nota-se que a partir da aplicação das atividades utilizando as metodologias propostas, em situação real, viabilizou-se a criação de um processo de aprendizado que contou com a participação de todos, possibilitando debates acalorados e gerando algumas polêmicas.

Os participantes destes projetos procuraram introduzir um elemento fundamental ao processo de ensino e aprendizagem: o diálogo e a interação entre os alunos do Ensino Médio, os professores supervisores, a equipe gestora da escola e os coordenadores dos subprojetos.

No início da implantação do projeto ocorreram dificuldades de entrosamento entre os bolsistas com os alunos da escola. Entretanto, com o desenvolvimento das ações essas dificuldades foram superadas, e todas as atividades promovidas pelo projeto, até aqui, têm tido boa aceitação e bons resultados. A presença dos bolsistas do PIBID na escola já se tornou algo natural e tranquilo, o que nem sempre foi no início, houve certa celeuma e desconforto. Hoje a comunidade já reconhece as ações do programa como prioritárias à melhoria do ensino de física na escola. As práticas trazidas aos alunos pelos licenciandos dinamizaram as aulas de Física, tornando-as mais agradáveis e motivadoras.

REFERÊNCIA

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

REFLEXÕES SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA PARA O PLANEJAMENTO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS NOS SUBPROJETOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA

*Lauro Luiz Samojeden
Jeimeson Roberto França
Mauro Cesar Rufino*

INTRODUÇÃO

Como é do conhecimento geral, existe hoje uma carência muito grande de professores formados em licenciatura em física, e além do mais, nem todos aqueles que se formam vão atuar como professores no ensino médio das escolas públicas ou particulares. E ainda para piorar a situação vivemos em um momento da nossa história em que a carreira de professor não é valorizada em nosso país. Em razão dessa carência, em muitas escolas, em geral, a disciplina de física é ministrada por professores com formação em outra licenciatura e, não raro, em outro curso relacionado à área de exatas e que não oferecem formação específica para docência, como engenharia ou bacharelado. Desta forma, com o advento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a física não poderia deixar de participar e sua participação é prioritária, pois um dos objetivos principais deste programa é incentivar nossos estudantes a seguir a carreira de professor e atuar no ensino médio, suprimindo assim essa deficiência histórica. Mas outro objetivo relevante deste programa, no nosso entendimento, é formar o maior número possível dos estudantes ingressantes nos cursos de licenciatura em física, incentivando-os e mostrando a eles a importância dos mesmos atuarem no ensino médio. E assim tem sido feito, pois desde o lançamento dos primeiros editais do PIBID o curso de licenciatura em física da Universidade Federal do Paraná tem ocupado seu lugar nesse importante e inovador projeto nacional. Atualmente a física aqui em nossa universidade possui três subprojetos, sendo que os mesmos são coordenados respectivamente pelos professores doutores Lauro Luiz Samojeden, Sérgio Camargo e Thaís Rafaela Hilger, sendo o primeiro do Departamento de Física e os dois últimos do Departamento de Teoria e Prática de Ensino. Os três subprojetos juntos possuem atualmente 43 bolsistas, estudantes de vários estágios de formação do curso de licenciatura em física e 6 professores supervisores, lotados nas escolas públicas nas quais nossos subprojetos atuam.

O objetivo deste texto, que é uma complementação dos outros dois textos, organizados pelos subprojetos física 1 e 3, é explicar como é nossa metodologia de trabalho junto aos supervisores e aos bolsistas do curso de licenciatura em física ao longo de cada semestre e a cada ano.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS PARA A ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES

Deste o início da nossa participação no PIBID todos os coordenadores dos subprojetos 1, 2 e 3 da Física, optaram por marcar encontros regulares (semanais ou quinzenais) com todo o grupo, a saber, bolsistas e supervisores, e assim, apesar de termos três subprojetos, nossas ações gerais são pensadas em conjunto.

Esses encontros, além de contribuírem com a carga horária necessária que cada bolsista deve cumprir semanalmente (a presença dos mesmos é obrigatória, de modo que faltantes recorrentes são desligados do programa), é um momento em que os professores supervisores encontram-se, possibilitando assim um momento de troca de experiências com os professores das demais escolas participantes dos nossos subprojetos. Atualmente essas reuniões são realizadas todas as terças-feiras nas dependências do Departamento de Física, situado no Centro Politécnico e quando não é possível, as reuniões são realizadas no quinto andar do prédio Dom Pedro I, na reitoria, onde está localizado o Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná.

Como uma primeira atividade do ano, e até do semestre quando necessária, marcamos inicialmente uma reunião somente entre nós coordenadores e os professores supervisores, com o objetivo de programar junto com eles as atividades que serão realizadas nas escolas, assim como ouvir suas sugestões de atividades, como estudo de livros e artigos relativos ao ensino de física. Também é um momento em que eles nos deixam a par de como está a situação nas escolas e de como a direção das mesmas está vendo esse trabalho protagonizado por eles. Portanto nós coordenadores expomos a eles nossas ideias e ouvimos as deles e assim chegamos a um consenso de como iremos trabalhar naquele ano com todos. Esta reunião inicial também é positiva no sentido que os supervisores aproveitam para fazer uma análise crítica dos encontros do semestre ou ano anterior de modo a melhorar a dinâmica no semestre ou ano que se inicia. Aproveitamos também para fazermos um balanço das publicações e participações em eventos e da atuação e comprometimento dos bolsistas nas atividades realizadas nas escolas.

Após essa primeira reunião com os supervisores, marcamos a primeira reunião com todo o grupo, bolsistas, supervisores e coordenadores. Repassamos aos bolsistas a programação acertada anteriormente com os supervisores que deverão ser desenvolvidas ao longo do semestre ou do ano. Nessa primeira reunião com todos também são apresentados os novos bolsistas e também fazemos a distribuição dos mesmos nas escolas. Quando necessário fazemos também uma nova redistribuição dos bolsistas que já estão a mais de dois anos em uma escola, ou ainda quando o próprio bolsista solicita a mudança de escola. Achamos que essa troca é viável e didaticamente saudável.

Feito isso, os bolsistas reúnem-se com os seus supervisores com o objetivo de planejar as atividades nas escolas, as quais serão então socializadas com todo o grupo em reuniões posteriores. Alguns supervisores ou bolsistas preferem atuar sozinhos e outros em duplas, sendo uma escolha relacionada ao tipo de intervenção que será realizada. Aqui cabe uma observação, a escolha da escola em que o bolsista vai atuar se dá junto com eles e os supervisores, não é uma imposição dos coordenadores, em geral a escolha da escola depende do quão acessível ela é para o bolsista e claro, devemos respeitar número máximo de bolsistas por escola, e conseqüentemente por supervisor. Essa metodologia tem sido muito positiva e democrática, pois é um momento em que toda a equipe socializa o que será desenvolvido em todas as escolas ao longo daquele ano ou semestre. É claro que nem sempre a programação original é a que prevalece, e modificações das atividades podem ocorrer devido a situações imprevistas.

Nestes primeiros encontros é também repassada a toda a equipe os informes que nos são enviados pela coordenação local e nacional, assim como as datas dos principais eventos. Eventos estes a ocorrerem na própria universidade, como a Semana Integrada de Ensino, Pesquisa e Extensão – SIEPE, evento esse em que nossos bolsistas apresentam as atividades realizadas ao longo do ano, ou ainda datas de eventos externos (congressos e encontros nacionais), como o Simpósio Nacional de Ensino de Física - SNEF e o Encontro de Pesquisa em Ensino de Física - EPEF, ambos promovidos pela Sociedade Brasileira de Física – SBF. Trabalhos também foram apresentados no III Encontro Nacional das Licenciaturas, no XI Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. A participação nestes eventos é importante para a formação de nossos estudantes. Os simpósios nacionais de ensino de física são realizados desde 1970 e têm se constituído como um espaço privilegiado de troca de experiências, análises e discussões sobre o ensino de física para diferentes públicos e em diferentes espaços formativos. Já os Encontros de Pesquisa em Ensino de Física têm como objetivo promover o avanço do conhecimento na área por meio do diálogo crítico e criativo sobre questões que dizem respeito ao Ensino de Física. Assim, temos como um dos nossos objetivos, incentivar nossos bolsistas e supervisores para que participem com a apresentação de trabalhos nestes importantes eventos nacionais. E assim tem sido feito, ao longo destes últimos anos já foram apresentados vários trabalhos relevantes envolvendo coordenadores, supervisores e bolsistas, conforme está descrito no artigo referente ao subprojeto Física 3 deste E-BOOK. Priorizamos a participação dos estudantes nas apresentações dos trabalhos, mas quando não há subsídio da universidade ou condições para isso, os coordenadores podem representar o grupo. Os supervisores, assim como os estudantes, são convidados a participar, mas respeitamos os compromissos que eles têm com a escola em primeiro lugar. Da mesma forma já tivemos participação em evento internacional, mas como é mais dispendioso economicamente, não se trata de uma prática corriqueira.

Após esses encontros de conteúdo mais burocrático, seguem-se encontros onde são realizadas leituras e discussões de temas que são necessários para que os projetos definidos sejam executados a contento. Assim, por exemplo, em um determinado início de semestre foi sugerido pelo grupo de supervisores, que fizéssemos a leitura e discussão sobre a teoria da aprendizagem significativa, e para discutir esse assunto fizemos um estudo da obra “A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula” (Editora Universidade de Brasília, 2006) obra essa do renomado professor e pesquisador Marco Antônio Moreira. Em outra ocasião foi trabalhado sobre o construtivismo, mais precisamente a obra “O construtivismo na sala de aula” (Editora Ática, 1998) de Cesar Coll e Outros, assunto esse que era necessário para a realização de algumas atividades que estavam programadas para aquele semestre em específico. Em outro momento foi necessário estudar a questão da avaliação e nesse caso fizemos a leitura do texto de Domingos de Fernandes, “Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas” (Editora Unesp, 2009). Mais recentemente, devido à necessidade de atender estudantes com deficiência visual, foram feitas leituras do livro do professor e pesquisador Eder Pires de Camargo, “Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física” (Editora Unesp, 2012). E assim, como foi feito para os temas citados anteriormente, vários outros temas de autores consagrados foram estudados pela equipe. Para uma melhor compreensão dos assuntos estudados, os textos em questão são repassados com antecedência a todo o grupo, sendo que todos os bolsistas devem preparar um resumo que é entregue no dia da discussão, e nesse dia é feita a leitura do texto e as dúvidas são então discutidas. Da mesma forma procuramos fazer atividades relacionadas à leitura como resumos e resenhas, inclusive em um determinado semestre, convidamos o professor doutor Altair Pivovar do departamento de Teoria e Prática de Ensino, para uma oficina de resenhas com nossos bolsistas. E em outra ocasião a professora doutora Thaís Rafaela Hilger trabalhou com nossos bolsistas a questão dos mapas conceituais, pois é pesquisadora dessa área e cuja tese de doutorado, foi sob a orientação do professor Marco Antônio Moreira.

Outra atividade que realizamos nos encontros das terças-feiras, mais especificamente, quando nas vésperas da participação dos bolsistas em um determinado evento, como, por exemplo, no SIEPE, os participantes fazem uma apresentação prévia para todo o grupo. Essas apresentações prévias têm o objetivo de corrigir e propor modificações nas apresentações, quando necessárias, de modo a deixar essa apresentação mais clara e objetiva. E ainda proporcionar um momento de treinamento, para que o bolsista sinta-se mais seguro, pois para muitos é a primeira vez que irão apresentar um trabalho em público. Essa última observação é importante, pois temos constatado, ao longo da formação do bolsista, o quanto ele evolui na sua maneira de se expressar perante os colegas e ao público. Podemos ainda acrescentar que essa atividade

também ajuda na desenvoltura em sala de aula, quando diferentes perguntas podem ser feitas e o bolsista precisa demonstrar segurança.

Ao final de cada ano, nós coordenadores, solicitamos aos professores supervisores que orientem os seus bolsistas que trabalham em suas escolas, para que elaborem o relatório final de todas as atividades que foram realizadas nas escolas, assim como apresentar os produtos destas atividades. Após os supervisores receberem esses resumos e fazerem as respectivas correções, os mesmos são encaminhados a nós coordenadores para uma última revisão e finalmente inserir os mesmos na página do SIGPIBID, página essa onde estão armazenadas todas as informações relativas aos projetos, desde informações pessoais dos bolsistas até as produções anuais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do nosso ponto de vista, a proposta de metodologia empregada por nós, até esse momento, tem sido frutífera e está contribuindo para a formação dos nossos bolsistas, futuros professores de física. Também é de suma importância para uma formação continuada de nossos colegas professores supervisores, como os mesmos nos têm relatado frequentemente. Alguns destes supervisores, motivados pelas leituras e discussões em nossos encontros semanais, inclusive acabaram ingressando em programas de pós-graduação em nossa universidade e em outras, complementando assim sua formação, com o objetivo de melhorar seu currículo e também sua atuação em suas escolas. Mas conforme mudam os bolsistas, aparecem novas necessidades, o que é natural para um programa que tem mais de sete anos, mas que o importante é que conforme essas demandas surgem, são feitas adaptações e por isso vemos apenas pontos positivos, uma vez que os negativos são imediatamente resolvidos.

A despeito de toda crise institucional pela qual passa o país nesse momento, no qual estamos presenciando cortes de programas e de bolsas nas áreas da ciência e do ensino, vemos como necessária a continuação deste importante programa, que muito tem contribuído para a formação dos nossos bolsistas e supervisores, não só aqui em nossa universidade, mas em todos os demais centros universitários do país, principalmente nas regiões mais carentes, como na periferia dos grandes centros urbanos e no interior do país.

REFERÊNCIAS

CAMARGO, E. P. **Saberes docentes para inclusão do aluno com deficiência visual em aulas de física**. São Paulo: Ed. Unesp, 2012.

COLL, C. e Outros. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo, Ed. Ática, 1998.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender:** fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

MOREIRA, M. A. **A teoria significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2006.

INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E INVESTIGAÇÃO DIDÁTICA: INCENTIVANDO A LEITURA E A PRODUÇÃO ESCRITA DE ARTIGO ACADÊMICO NO PIBID FÍSICA

*Thaís Rafaela Hilger
Jackelini Dalri
Sergio Torlai*

INTRODUÇÃO

A partir da publicação da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que revogou a anterior, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) traz o indicativo sobre a importância do incentivo ao domínio da língua nacional, uma vez que a avaliação dos projetos levaria em conta “[...] a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala” (BRASIL, 2013, art. 13).

Também no Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica, publicado no ano seguinte, é feita a menção à consulta pública que resultou na publicação da Portaria 96, destacando

a importância de os projetos do Pibid, incluir aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores, bem como questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos. (BRASIL, 2014, p. 72)

Os três subprojetos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), voltados ao ensino da Física, desde seu início traziam a preocupação com uma formação mais completa para seus licenciandos, considerando que precisam aprender a compartilhar o conhecimento produzido ao longo de sua carreira, bem como tomar ciência das novidades de sua área de atuação.

A forma encontrada para atingir este objetivo estava adequada à nova Portaria, que fortaleceu as ações que vinham sendo tomadas pelos coordenadores para viabilizar a publicação das atividades desenvolvidas. Além dos relatórios anuais e da participação em eventos internos, como a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão, que ocorre todos os anos e recomenda participação obrigatória de todos os bolsistas da Universidade, é incentivada a participação em eventos nacionais e internacionais de interesse para o ensino de Física.

Neste texto, optamos por expor os dados referentes às publicações de trabalhos nestes eventos, como forma de apresentar como o grupo tem atuado para atingir o objetivo apresentado na Portaria 96.

SOBRE O PERCURSO DO GRUPO

A equipe PIBID-Física, do curso de licenciatura em Física, iniciou com o subprojeto Física 1, em 2010, contando com um coordenador, três supervisores e 24 bolsistas, atuando em três escolas da rede pública de Curitiba. No ano de 2012, tivemos a primeira ampliação, com o início do subprojeto Física 2, incorporando mais um coordenador, dois supervisores e 14 bolsistas, atuando em duas novas escolas. Finalmente, em 2014, completamos a equipe com o subprojeto Física 3, trazendo mais um coordenador, dois supervisores e 14 bolsistas, atuando em duas escolas da região metropolitana da cidade. Em 2016, a equipe teve o número de bolsas diminuído, mantendo o número de coordenadores, supervisores e escolas, porém, passando de 56 para 43 bolsistas. Nesta trajetória, o grupo passou por modificações, com a substituição de um coordenador, supervisores, e em consequência, escolas, além de estudantes.

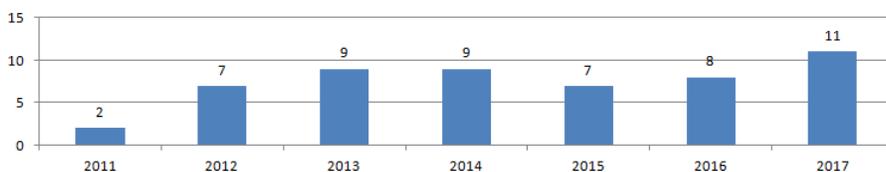
O maior abalo foi decorrente da diminuição de recursos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que resultou na redução do número de bolsas e do auxílio para que os estudantes participem de eventos. Com poucos recursos, muitos estudantes não têm condições financeiras para atividades fora da região e optam por não participar dos eventos. Sempre preconizamos a apresentação de trabalhos pelos próprios estudantes, que teriam a oportunidade de ampliar seu conhecimento nos congressos. Devido ao contingenciamento dos recursos, em muitas ocasiões os coordenadores representam a equipe, porém o impacto maior é no interesse dos alunos em produzir um trabalho para um evento que não comparecerão. Os supervisores sempre são convidados a participar, mas procura-se compreender seus compromissos com as escolas, que nem sempre apoia o afastamento de seus docentes para tais atividades.

Mesmo diante deste cenário, procuramos manter a prática da produção escrita e submissão de textos, produção de pôster e seminários para eventos, apresentação oral de trabalhos e propostas de intervenção, viabilizando a troca de ideias e a melhoria da expressão dos estudantes.

PUBLICAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA EQUIPE EM EVENTOS

A fim de propiciar a apresentação de trabalhos pelos próprios autores, os bolsistas, o foco principal da participação em eventos¹ é nacional e estadual, que corresponde a 95% dos trabalhos da equipe. Totalizamos, nestes 7 anos de PIBID-Física, 53 publicações em eventos deste tipo (Gráfico 1) e, ainda, 3 trabalhos no evento II Congresso Internacional de Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação, realizado em 2012 em Lisboa, Portugal.

Gráfico 1 – Número de participações em eventos nacionais e estaduais, por ano.



No que se refere à formação de futuros docentes de Física, o evento de maior relevância no cenário nacional é o Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF), promovido pela Sociedade Brasileira de Física (SBF). O SNEF ocorreu pela primeira vez em 1970 e chegou à XXII edição em 2017, sempre com a preocupação de discutir questões e práticas relativas à formação inicial e continuada do professor de Física, em todos os níveis de ensino, em ambientes formais e não formais. Com este objetivo em mente, é de suma importância que os estudantes do PIBID-Física da UFPR participem deste evento, assim como supervisores e coordenadores. Desde 2011, nosso grupo tem participado com apresentação de trabalho em todas as edições, totalizando 18 trabalhos até 2017.

Mais um evento organizado pela SBF, igualmente relevante para a área, é o Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), que ocorreu pela primeira vez em 1986, chegando à XVI edição em 2016. Nos anos de 2011 e 2016, os eventos de pesquisa promovidos pela SBF foram realizados concomitantemente, sendo intitulados “Encontro de Física”, simplesmente. As produções resultantes do PIBID, devido às características do próprio Programa, cuja preocupação é a formação docente e não a formação de pesquisadores, apresentam algumas restrições para submissão no EPEF, um evento destinado à pesquisa exclusivamente. No entanto, como alguns bolsistas e supervisores permanecem por um período relativamente longo no projeto, temos a possibilidade de participar também desta oportunidade. Assim, entre

¹ Os dados completos estão disponíveis na página do PIBID-Física: <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/areas/11>

2012 e 2016, o grupo PIBID-Física da UFPR totalizou 6 trabalhos neste evento.

Outro evento relacionado à pesquisa é o Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), promovido pela Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), que teve início em 1997 e chega à 10ª edição em 2017, comemorando o 20º aniversário da ABRAPEC. Trata-se de um evento de pesquisa, que assim como o EPEF, não é voltado à participação dos licenciandos que fazem parte do PIBID. Ainda ocorre a peculiaridade de abranger, além do ensino de Física, também as áreas de ensino de Química, Biologia, Geociências, de Ambiente, de Saúde e áreas afins. Mesmo neste cenário, nos anos de 2013 a 2016, foi possível a participação do grupo com 3 publicações.

Outro evento com grande participação do grupo é o Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), que ocorre em Curitiba, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), desde 2001, chegando à XIII edição em 2017. Mesmo não se tratando de um evento diretamente relacionado ao ensino de Física, mostra-se aberto à publicação de textos relacionados à formação de professores, na qual se enquadra o proposto pelo PIBID. O grupo de Física participou com 4 trabalhos nos anos 2013, 2015 e 2017.

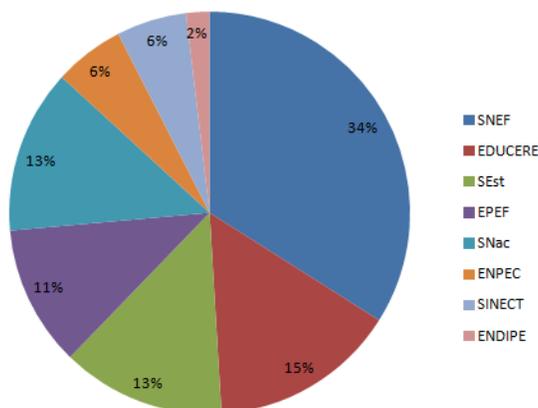
Além destes, também ganha destaque a participação nos Seminários específicos do PIBID, voltados à troca de experiências dos participantes do Projeto, nacional e regionalmente. Em 2012 e 2016 participamos do Seminário Nacional e em 2014 o Seminário Estadual, ocasiões em que nossa participação ocorreu com 6, 1 e 7 trabalhos, respectivamente.

Nossos estudantes também participaram de outros eventos ao longo desta jornada. Em 2014 marcamos presença com 1 trabalho no XVIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (XVIII ENDIPE) e em 2016 participamos do V Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia (V SINECT), com 3 trabalhos.

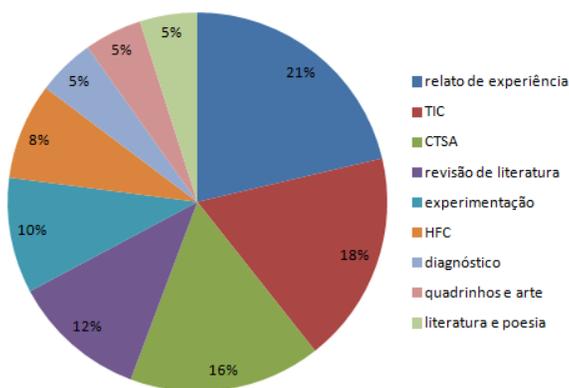
PANORAMA DO GRUPO

Levando em conta as participações da equipe PIBID-Física da UFPR nos eventos nacionais e estaduais, desde a primeira participação, em 2011, até agosto de 2017, verifica-se a ênfase nos eventos específicos do ensino de Física, SNEF e EPEF, soma 46% de todas as publicações (Gráfico 2). Já os Seminários Nacionais e Estaduais somam 27% do total.

Entendemos que estas são participações prioritárias, representando 73% das publicações, uma vez que enfatizam o ensino de Física, foco do trabalho que desenvolvemos no Projeto, e as trocas de experiências entre pibidianos.

Gráfico 2 – Porcentagem de participação em eventos².

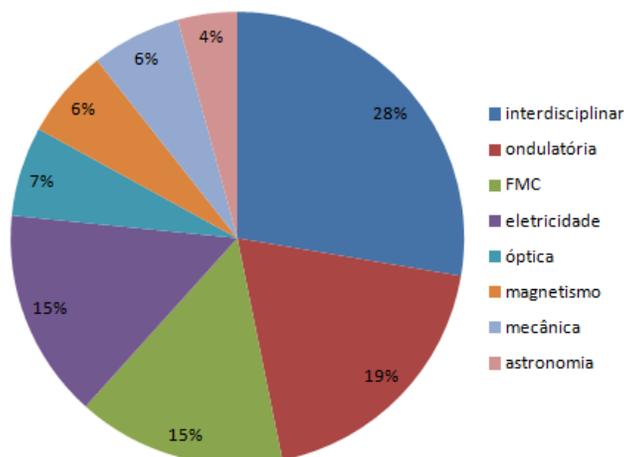
Quanto ao perfil das produções, considerando-se que alguns eventos são exclusivos de pesquisa em ensino e outros mais voltados à profissionalização docente, obtivemos um perfil muito diverso, onde 67% das publicações são referentes à pesquisa ou aplicação de algum enfoque teórico-metodológico, 21% representam relatos de experiência sobre a formação inicial ou continuada e 17% tratam de revisões de literatura ou diagnósticos relacionados às propostas do grupo. (Gráfico 3)

Gráfico 3 – Perfil das publicações³.

² SEst significa Seminário Estadual e SNac significa Seminário Nacional. As abreviações foram utilizadas apenas para facilitar a visualização do gráfico e não aparecem no texto.

³ As abreviações utilizadas para facilitar a visualização do gráfico significam: TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação; CTSA – Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente; HFC – História e Filosofia da Ciência.

Gráfico 4 – Distribuição de conteúdos de Física.



Em relação aos conteúdos de Física, primordiais para que as contribuições do grupo tenham representatividade no cenário do ensino de Física, observa-se (Gráfico 4) que procuramos balancear conteúdos específicos desta disciplina e trazer a interdisciplinaridade sempre que possível. Ao relacionar estes dados com a escolha dos marcos teóricos e metodológicos observamos que o uso de TIC e CTSA representa uma parcela de 34% das opções para intervenções didáticas, sendo que estes dois referenciais viabilizam a interdisciplinaridade e as atividades com múltiplos conteúdos da própria disciplina.

Dentre as temáticas, existe uma tradição na área, para propostas relacionadas à mecânica, que também é o mais enfatizado nas provas de ingresso em cursos superiores. Procuramos no projeto concentrar as atividades em outros conteúdos, menos tradicionais, como FMC⁴, eletromagnetismo, óptica e ondulatória. Esta opção está relacionada à preocupação que os supervisores e coordenadores têm em relação à formação docente, para que os estudantes desenvolvam o hábito de pesquisar as publicações da área e também de propor atividades inéditas, encontrando no grupo um ambiente seguro de discussão e preparação dos licenciandos para suas futuras práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grupo PIBID-Física da UFPR procura inserir seus bolsistas na realidade escolar sem perder de vista os objetivos do Programa. Ao ambientá-los à busca e produção de textos acadêmicos e à participação em eventos, buscamos o aperfeiçoamento da profissão docente, principalmente para criação

⁴ A sigla FMC significa Física Moderna e Contemporânea e é usual na Física.

de práticas de atualização curricular e de propostas de intervenção didática, uma vez que, uma vez licenciados, os estudantes não estarão mais em contato direto com a universidade em seu cotidiano e deverão buscar a própria formação continuada.

Com base nas participações em eventos nacionais e estaduais, observamos um perfil bastante ligado ao ensino de Física e à formação profissional docente, com maior número de publicações relacionadas à interdisciplinaridade e referenciais teóricos que a viabilizam. A escolha de conteúdos de Física e referenciais menos tradicionais, propicia a inovação em sala de aula, trazendo benefícios para os integrantes do projeto, mas também impactando sobre a comunidade escolar. Do mesmo modo que os estudantes do curso colocam em prática o que estudam nas disciplinas regulares e o que pesquisam para seus projetos, também os supervisores são beneficiados com novas ideias e o desenvolvimento de atividades que, provavelmente, não conseguiriam realizar sozinhos em suas classes.

Os dados indicam que o grupo tem realizado um bom trabalho, vinculado aos objetivos propostos. Assim, pretendemos seguir com um planejamento baseado em melhorar a formação dos participantes, tanto em relação à prática docente e à realidade escolar, quanto sobre o aprimoramento dos conhecimentos de Física, uma vez que o professor precisa saber o conteúdo que leciona.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. CAPES. **Relatório de Gestão 2009-2013 da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. Publicado em 18/09/2014. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>: acesso em 22/07/2017.

BRASIL. MEC. CAPES. **PORTARIA Nº 096, DE 18 DE JULHO DE 2013**. Publicado em 23/07/2013. Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid> acesso em 22/07/2017.

PARTE II:

CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

TECNOLOGIAS DIGITAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: INTEGRAÇÃO CURRICULAR DE DIFERENTES FERRAMENTAS PARA A APRENDIZAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL

*Dulce Dirclair Huf Bais
Nuria Pons Vilardell Camas
Regina Celi Barichelo
Anelita Angélica de Castro Lenardt
Fernanda Cristina de Oliveira Passos*

INTRODUÇÃO

É evidente a importância da presença das tecnologias digitais e os meios de comunicação de massas no processo educativo, para cumprir o esperado em tornar a escola interessante e geradora de conhecimento. Tal prática requer o preparo docente, no uso das tecnologias digitais, mediante a inserção desse tema na formação inicial e continuada dos professores, uma vez que a formação contemporânea circunscrita na sociedade do conhecimento, com o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), ainda não é contemplada como deveria ser na formação de professores e gestores educacionais.

O subprojeto “Tecnologias Digitais e Formação de Professores: integração curricular de diferentes ferramentas para a aprendizagem no ensino fundamental”, vinculado ao projeto PIBID/UFPR-Pedagogia, atua na formação inicial e continuada de professores, no ensino de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica, atendendo a demandas atuais relativas à consciência crítica e do letramento da informação, associadas ao uso das TIC, no processo de ensino e de aprendizagem.

Com o propósito de integrar as tecnologias digitais como ferramentas, ampliando as possibilidades de ensino e aprendizagem para alunos e professores, este subprojeto é desenvolvido em duas escolas municipais de Curitiba-PR, ofertando da educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental. Atualmente, conta com a participação efetiva de 17 acadêmicos do curso de Pedagogia e duas professoras supervisoras lotadas nas escolas, além da participação indireta de cinco professores dos anos iniciais, na condição de professores regentes das classes, nas quais as atividades do subprojeto são desenvolvidas. No entanto, considerando que o subprojeto foi iniciado em 2012, ao longo dos 6 anos de andamento, ele já contou com a atuação de 35 outros acadêmicos de Pedagogia e outros 8 professores das escolas parceiras, sendo uma na condição de supervisora e os demais como professores regentes.

As atividades pedagógicas a serem desenvolvidas são norteadas pelos objetivos iniciais deste subprojeto que, tendo em vista a integração das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, estão assim

constituídos:

a) Em relação aos licenciandos:

- Realizar estudos acerca da integração curricular das TIC digitais na educação, para este fim entender e praticar a colaboração, a comunicação, a utilização das diferentes mídias, a escrita, do letramento da informação, a cidadania digital, a leitura, a pesquisa, o pensamento crítico e o direito autoral.
- Selecionar e produzir recursos didáticos de acesso aberto para ações de aprendizagem digital.
- Planejar e implementar sequências didáticas com diferentes linguagens e ferramentas.
- Analisar a contribuição das atividades implementadas e implantadas para o desenvolvimento das diferentes atividades como forma de inclusão digital de aprendizagem do aluno da escola básica.
- Desenvolver saberes didático-pedagógicos no exercício da prática docente; refletir sua prática docente e o enfrentamento de problemas.
- Possibilitar a apropriação dos meios de produção e divulgação do conhecimento pedagógico.

b) Em relação aos professores da educação básica:

- Realizar estudos acerca da integração curricular das TIC na educação, para este fim entender e praticar a colaboração, a comunicação, a utilização das diferentes mídias, a escrita, o letramento da informação, a cidadania digital, a leitura, a pesquisa, o pensamento crítico e o direito autoral.
- Promover, a partir de estudos e discussões em grupo, análise de suas práticas pedagógicas.
- Planejar e implementar sequências didáticas com diferentes linguagens e ferramentas.
- Analisar a contribuição das atividades implementadas e implantadas para o desenvolvimento das diferentes atividades como forma de inclusão digital de aprendizagem do aluno da escola básica.
- Desenvolver saberes didático-pedagógicos no exercício da prática docente.
- Refletir sua prática docente e o enfrentamento de problemas.
- Possibilitar a apropriação dos meios de produção e divulgação do conhecimento pedagógico.

c) Em relação ao coordenador do subprojeto:

- Aprofundar estudos acerca da integração curricular das TIC na educação e questões metodológicas e epistemológicas do ensino fundamental.
- Apoiar os licenciandos e os professores das escolas envolvidas no processo de discussão, aprendizagem e produção de recursos educacionais digitais.
- Analisar a produção e utilização desses materiais por parte dos licenciandos e dos professores das escolas envolvidos.
- Participar da construção dos resultados deste trabalho realizado em forma de diferentes publicações, workshop, oficinas e minicursos e fóruns, promovendo o uso das tecnologias digitais na construção curricular da aprendizagem na cultura digital nas escolas.

As atividades desenvolvidas envolvem a utilização das diferentes mídias no ensino-aprendizagem da escrita e da leitura, o preparo para cidadania digital, o desenvolvimento do pensamento crítico, a inclusão digital e a elaboração e implementação sequências didáticas com diferentes linguagens e ferramentas digitais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao reconhecer a inserção atual da humanidade no espaço cibernético, constituindo a própria sociedade da informação, confirma-se a velocidade do pensamento e a constante transformação de ideias e acontecimentos. Lévy (1998) ao tratar sobre o surgimento da inteligência coletiva defende a natural integração desta em todas as atividades humanas, a fim de que o homem não se contente em ser dirigido inteligentemente por outros, mas desenvolva uma inteligência participativa em interconexões que o conduza a pensar, questionar, decidir e agir.

Na mesma linha de pensamento, no que se refere à presença das TIC, na sociedade atual, porém numa abordagem utilitarista distinta, Castells (1999) identifica os movimentos sociais da sociedade em rede e destaca a necessidade de mudanças no âmbito educacional que propiciem o surgimento de uma educação que contribua para a formação de pessoas preparadas para a vida, detentoras da autonomia de pensamento, capazes de processar as informações digitais e aplicá-las com competência na sua existência. O compromisso perene e intransferível da educação com o preparo para a vida, formando pessoas com autonomia intelectual, condiz com a visão de Bauman (2008) sobre a educação contemporânea que, inserida num mundo fluido e individualizado,

[...] deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar

tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de ‘mudar os marcos’ e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado. (BAUMAN, 2008, p. 158-159)

Melão (2011, p. 89) destaca que as TIC possibilitam a construção da sociedade em rede e ocupam papel central na sociedade em geral e na escola em particular, repercutindo profundamente na forma de cada pessoa ver e ler o mundo. Nesse cenário, requer-se a aquisição de competências digitais, “exigindo o reequacionamento da interação permanente da tecnologia com práticas de literacia¹ que contribuam para o exercício responsável e ativo da cidadania”. Assim, a autora pondera que “cabe, pois, à escola assumir um papel preponderante no (re)desenho de tal exercício da cidadania, fomentando processos de ensino e aprendizagem que facilitem uma integração em pleno na atual sociedade em rede” (MELÃO, 2011, p. 90).

Reconhecidamente, o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem não significa o estudo individualizado, via Web, isento de problematizações e compartilhamentos de ideias e experiências de aprendizagem. Ao contrário, conforme defendido na proposta inicial deste subprojeto (2012), há a necessidade de mediação pedagógica, tal como defendida por Vygostky (1998), prosseguindo desde a formação docente inicial à formação continuada para a inclusão da cultura digital na narrativa curricular (GOODSON, 2005, 2007).

Silva (2005), Lemos (2002) e Lévy (1999) abordam a cibercultura como modo de vida e comportamentos que se assimilam e são transmitidos na "vivência histórica e cotidiana marcada pelas tecnologias informáticas" (SILVA, 2005, p. 63), ressaltando que a mediação da comunicação e da informação via Web é diferente da centralização da emissão tanto comunicacional quanto da informação dos meios ditos tradicionais (rádio, televisão, livros, revistas impressas). No que se denomina ciberespaço, convivem a emissão e a recepção, pois supõe hipertexto, interatividade, virtualidade, entre outros. Na educação, entende-se que para o professor incluir seu aluno na cibercultura e torná-lo capaz de refletir na cibersociedade é necessário prepará-lo num aprendizado prévio, fazê-lo entender que apenas acessar um sítio não mudará em nada um sistema educacional e muito menos se poderá considerar inovação educacional.

¹ Atualmente usa-se a expressão letramento.

PERCURSO METODOLÓGICO

Considerando que este subprojeto é desenvolvido junto a alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, o percurso metodológico observado no desenvolvimento das atividades segue o ciclo de aquisição da aprendizagem educacional com tecnologias digitais, desenvolvido por Horton Junior (UNESCO, 2007), visando desenvolver o pensamento crítico e autônomo (FREIRE, 1991, 1996) e a ação consciente da aprendizagem contextualizada daqueles que participam da ação do aprender para a ação cidadã (FREIRE, 1991, 1996; UNESCO, 2007). Nesse sentido, as categorias desenvolvidas e analisadas no desenvolvimento, implementação e implantação das propostas de aprendizagem envolvem:

1. Domínio do letramento – letramento (leitura, escrita e oralidade).
2. Domínio de conhecimento da informática – letramento informático (hardware, software e seis aplicações de software como documento, planilhas, internet, interação e interatividade, por exemplo).
3. Domínio dos meios de informação e comunicação – letramento mediático ou mídia literacia (mídias de acesso, a letramento mediático e a criação / expressão usando as mídias).
4. Domínio dos meios digitais de aprendizagem, a cibercultura e o ensino a distância – letramento digital.
5. Domínio da compreensão da influência de fatores culturais nos processos de informação – letramento científico.
6. Controle da informação – letramento da informação para o desenvolvimento da consciência crítica, a autonomia e a criatividade.

A aquisição da competência no uso da TIC na escola, incorporando os seis domínios previstos representa um processo gradual de vivenciar, adotar, adaptar, apropriar e inovar, desenvolvido por professores e alunos participantes, possibilitando o aprender o letramento digital e da informação na educação.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

O desenvolvimento das atividades acontece em três diferentes momentos, firmados como eixos de atuação dos licenciandos e professores participantes.

Eixo 1 – Planejamento educacional

As atividades de planejamento envolvem a elaboração de sequências didáticas em diferentes temas relacionados com os conteúdos curriculares dos anos iniciais do ensino fundamental, de acordo com a classe que o licenciando atua. As sequências didáticas abrangem um conjunto de aulas a serem ministradas semanalmente pelos licenciandos, sendo que cada uma inclui o uso

de tecnologias digitais, possibilitando ao aluno dos anos iniciais a interatividade digital, quer seja através do uso do computador na sala de informática ou o manuseio de *netbooks* nas salas de aula.

Eixo 2 – Atuação junto aos alunos

Cada sequência didática dirigida aos alunos inclui o acesso à informação e a busca da informação em ambientes virtuais/digitais, orientada pelos licenciandos e acompanhada pelos professores regentes com os alunos divididos em pares ou grupos de, no máximo, quatro alunos. No acesso e busca à informação, cada pequeno grupo organiza as informações obtidas, de acordo com o roteiro estabelecido pelos licenciandos, podendo criar arquivos próprios para o registro das informações obtidas.

Em prosseguimento, é iniciado o trabalho de avaliação das informações obtidas e a interpretação e a comparação destas entre as múltiplas fontes. Com isso, é fomentada a atividade de criação e geração de conhecimento, mediante o estímulo docente para ações de adaptação, aplicação e criação de novas informações, a partir dos dados obtidos, interpretados e comparados.

Finalmente, os alunos são incentivados a verbalizar e a reescrever as informações criadas e recriadas, objetivando a comunicação e a transmissão de informação para diferentes e variadas audiências, através do uso de blogs, e-mail, mensagem digitais e/ou impressas, incluindo a produção de textos, imagens e vídeos.

Eixo 3 – Formação inicial e continuada

As atividades desenvolvidas são compartilhadas entre os integrantes do subprojeto mediante rodas de conversa e relatos entre pares.

Observa-se, no percorrer do subprojeto que as sequências didáticas servem de orientação e, por algumas vezes, motivação para outros professores que não participam diretamente do PIBID, nas escolas parceiras. Na condição de observadores, solicitam a permissão de reproduzir as atividades pedagógicas com ênfase para o uso das tecnologias digitais nas suas aulas. Um dos pontos que trazemos é a própria utilização de *netbooks* que estavam dentro de armários e eram usados apenas pelo PIBID. Depois de outros professores iniciarem a fazer as atividades propostas nas escolas, foi preciso proceder ao agendamento para o uso dos mesmos. Portanto, pode-se dizer que ao ser entendida uma proposta pedagógica, esta passa a fazer parte do cotidiano escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de ensino e de aprendizagem deve ser estimulante, contemplando propostas interessantes e inovadoras, sendo imprescindível a decisão docente por práticas que contribuam e enriqueçam o desenvolvimento intelectual do aprendiz. É possível inferir que a inovação educacional resulta na formação de crianças e adolescentes participativos, críticos, reflexivos e criativos.

Portanto, os gestores educacionais podem e devem contribuir ativamente na atualização dos equipamentos e recursos digitais necessários para a promoção do letramento digital e da informação na construção do conhecimento no seu grau mais elevado, centrado na autonomia discente.

O uso das tecnologias digitais contribui no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendem a demanda de interesses dos alunos, oportuniza a interatividade entre professores e alunos e desses entre si, favorecendo a dinamicidade das intervenções didáticas orientadas e refinando o processo de ensino e de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas.** Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler** (em três artigos que se completam). 26. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1991.

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

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história.** 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. Currículo, narrativa e o futuro social. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro: ANPEd, v.12, n. 35, p. 241-252, mai/ago 2007.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre, Sulina, 2002.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva.** Petrópolis: Loyola, 1998.

_____. **Cibercultura.** São Paulo: Ed. 34, 1999.

MELÃO, D. H. Da página ao (s) ecrã (s): tecnologia, educação e cidadania digital no século XXI. **Educação, Formação & Tecnologias,** Monte de Caparica-Portugal, v. 4, n. 2, p. 89-107, 2011. Disponível em file:///C:/Users/sala10/Downloads/210-1409-1-PB.pdf. Acesso em 25.jul.2017.

SILVA, M. Docência interativa presencial e online. (Orgs.) VALENTINI, C. B.; SCHMELLER, E. **Aprendizagem em ambientes virtuais:** compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

UNESCO Programme Information pour tous « Introduction à la maîtrise de l'information » Edité par la Division de la Société de l'information, Secteur de la communication et l'information – Paris : UNESCO, 2007.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PROJETO PIBID PEDAGOGIA 3 NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA NOS ANOS INICIAIS

Neila Tonin Agranionih

INTRODUÇÃO

Com esse artigo temos o objetivo apresentar o subprojeto PIBID-Pedagogia 3 da Universidade Federal do Paraná e evidenciar as contribuições oferecidas pelo mesmo à formação inicial de professores que ensinarão Matemática na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental.¹ Para tal, inicialmente contextualizamos o Pedagogia 3 na problemática que lhe deu origem e, a seguir, apresentamos algumas atividades desenvolvidas e suas contribuições para a formação inicial. O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que visa, por meio de parceria com instituições de ensino superior e rede pública de ensino, incentivar a formação para a docência e promover a inserção de acadêmicos dos cursos de licenciatura no contexto das escolas, desde o início da sua formação acadêmica, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

ORIGENS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA 3 – UFPR

A Matemática está presente na vida das crianças desde pequenas. Ouvem falar e falam sobre quantidades, comparam, separam, ordenam, localizam-se no espaço e no tempo, resolvem pequenos problemas, exploram formas e figuras variadas. Tais noções vão se desenvolvendo na medida em que convivem com pessoas e objetos próprios do seu meio social e cultural, de modo assistemático e natural, nas brincadeiras, jogos, cantos, rodas, enfim, nas atividades próprias do mundo da criança. Cabe à escola conhecer, estimular e promover o desenvolvimento dessas noções sem, no entanto, desconsiderar o universo infantil. No entanto, estas noções são muito pouco exploradas na fase inicial da escolarização diante das possibilidades de aprendizagem das crianças e dos conhecimentos que trazem consigo ao inserirem-se no contexto escolar. Geralmente o trabalho com a Matemática se reduz aos números e numerais com limite de numeração e rudimentos de geometria, mais especificamente, formas e figuras geométricas. É fundamental que as crianças, desde bem pequenas, como nos diz Monteiro (2010, p. 3), possam, além do contato com

¹ Parte deste artigo foi apresentada no VIII CIBEM – Congresso Ibero-americano de Educação Matemática realizado em Madrid – Espanha, em julho de 2017 com o título: Matemática na Educação Infantil – experiências de formação inicial docente.

alguns conteúdos matemáticos:

[...] fazer perguntas, procurar soluções, [...] experimentar, errar, analisar, corrigir ou ajustar suas buscas, comunicar seus procedimentos e resultados, defender seu ponto de vista e considerar a produção dos outros, estabelecer acordos e comprovar.

O subprojeto Pedagogia 3 origina-se na intenção de repensar e ampliar as possibilidades de trabalho com noções matemáticas na Educação Infantil e no 1º ano do Ensino Fundamental para além de alguns conteúdos, ou seja, para a o desenvolvimento de crianças curiosas, criativas e investigativas, capazes de pensar diante de situações e propor soluções para problemas.

Origina-se também em preocupações em relação à formação inicial de futuros professores que ensinarão matemática. Gatti (2010) em estudo realizado sobre a formação de professores no Brasil, a partir da análise de currículos e ementas de licenciaturas e de pesquisas publicadas nos anos de 2008 e 2009, revela um “evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização [...]” nos cursos de Pedagogia, ficando “[...] reduzida a parte curricular que propicia o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula” (GATTI, 2010, p. 1372). O atual currículo do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná contempla à disciplina de Metodologia de Ensino de Matemática uma carga horária de 30 h, o que torna reduzido o espaço destinado a discussões específicas sobre essa disciplina e seus processos de ensino-aprendizagem junto às futuras profissionais que ensinarão Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais. Curi e Pires (2008, p. 151) identificam em pesquisa de revisão de estudos realizados sobre formação de professores que

[...] os conhecimentos de professores com relação a conteúdos matemáticos que fazem parte dos currículos dessa disciplina no ensino básico, sobre a didática dessa disciplina e pesquisas da área é limitado, que há incompreensões sobre vários temas e sobre a forma de ensiná-los.

Nesse sentido, o Projeto Pedagogia 3, amplia essas possibilidades, possibilitando aos acadêmicos participantes à articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, em consonância com os objetivos do Programa PIBID.

OBJETIVOS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA 3 – UFPR

O subprojeto tem como objetivo desenvolver atividades com os acadêmicos do curso de Pedagogia que promovam reflexões sobre as possibilidades de trabalho com a Matemática na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, bem como construir práticas pedagógicas lúdicas e interdisciplinares voltadas ao desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, mais especificamente ao desenvolvimento de noções numéricas, temporais, espaciais e geométricas em situações próprias do universo infantil. Objetiva também: a) proporcionar a vivência da ação docente, ao envolver os acadêmicos na dinâmica: planejamento, prática da docência, avaliação da prática realizada, replanejamento, prática da docência, avaliação, sucessivamente, a partir de atividades de investigação da própria prática mobilizando assim a relação teoria/prática na perspectiva do professor reflexivo; b) promover a pesquisa das formas de pensar e resolver problemas das crianças na faixa etária envolvida com vistas a conhecer o pensamento infantil, o desenvolvimento das noções matemáticas e das hipóteses que as crianças constroem sobre situações que envolvem conceitos matemáticos. Nesse sentido, envolve acadêmicos do Curso de Pedagogia da UFPR em atividades de estudos e orientações na universidade em conjunto com o professor coordenador de área e supervisores e práticas pedagógicas realizadas em centros de Educação Infantil e escolas da cidade de Curitiba-PR, acompanhamento e aplicação de atividades sob a orientação do professor supervisor nas escolas.

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS E APRENDIZAGENS PROPORCIONADAS

De modo geral as atividades do subprojeto Pedagogia 3 consistem em: a) fundamentação das ações em referenciais teóricos a partir da leitura e de discussões de artigos e livros produzidos por estudiosos da Educação Infantil e da Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental; b) análise das diretrizes brasileiras, tais como Referenciais Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Municipais de Curitiba com vistas a conhecer as orientações curriculares para o trabalho com a Matemática; c) conhecimento e análise de diferentes propostas e abordagens teórico-metodológicas, com vistas a construir subsídios para a elaboração de situações didáticas as serem desenvolvidas; d) elaboração e aplicação de sequências didáticas que envolvam noções matemáticas em situações próprias às práticas sociais infantis, ou seja, situações lúdicas de modo interdisciplinar; e) pesquisas sobre conhecimentos prévios das crianças sobre os temas abordados e suas hipóteses na resolução de problemas com vistas a conhecer o pensamento infantil nesta faixa etária e planejar situações didáticas que promovam o seu desenvolvimento.

O subprojeto teve início em 2014 quando foram realizados estudos dos referenciais curriculares da Educação Infantil, nacionais, estaduais e municipais, no sentido de conhecer as orientações seguidas nas escolas de Curitiba envolvidas no projeto. Após, foram desenvolvidos estudos sobre os blocos de conteúdos propostos nesses referenciais: grandezas e medidas, conhecimentos físicos, espaço e forma, números e sistema de numeração, envolvendo notações e escritas numéricas e operações. Neste primeiro ano de projeto o maior desafio enfrentado foi o planejamento e aplicação de sequências didáticas envolvendo os blocos de conteúdos em situações de jogos, brincadeiras e histórias infantis, numa perspectiva lúdica que preservasse o contexto natural infantil.

Em 2015 as atividades tiveram continuidade trazendo como elemento condutor o desafio proposto ao grupo de acadêmicos participantes do projeto de planejar sequências didáticas que envolvessem a Resolução de Problemas como metodologia de ensino de matemática (ONUCHIC, 1999). A opção foi consequência dos estudos realizados no ano anterior que enfatizavam a resolução de problemas como um dos principais objetivos da Matemática, tanto na Educação Infantil, quanto nos anos iniciais. Como por exemplo, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, p. 215) recomenda que as crianças, a partir dos seis anos, sejam capazes de “comunicar ideias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática” e também que possam “ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas”.

Na abordagem da Resolução de Problemas 041, “[...] o aluno tanto aprende matemática resolvendo problemas quanto aprende matemática para resolver problemas” (ONUCHIC, 1999, p. 210-211). Trata-se de ensinar matemática através da resolução de problemas (SCHROEDER; LESTER, 1989, ONUCHIC, 1999), onde estes passam a ser um meio para ensinar matemática ao propiciar um processo de construção de conhecimento ao levar o aluno a buscar soluções. O aprofundamento teórico sobre tal abordagem foi realizado nas reuniões de estudos. O desafio se deu por conta da necessidade de compreender que as problematizações poderiam estar presentes tanto na forma de problemas propostos para as crianças resolverem, quanto ao longo das atividades desenvolvidas no âmbito de jogos, brincadeiras, contação de histórias, encenações, desde que fossem desafiadas a pensar, estabelecer relações, levantar hipóteses, expressar pontos de vista, apresentar e registrar alternativas de solução.

Adequar os planejamentos e a ação pedagógica a esta metodologia exigiu muito empenho e reflexões por parte de todos, uma vez que a tendência inicial foi a de pensar atividades que envolvessem problemas matemáticos tais como os tradicionalmente trabalhados nas escolas, envolvendo operações de

adição ou subtração. Foi necessário romper com concepções construídas ao longo da escolarização a respeito de problemas matemáticos como problemas-tipo que necessariamente envolve cálculos escritos para que a compreensão da metodologia da resolução de problemas como algo mais amplo do que a resolução do problema em si, ou seja, como uma forma de ensinar que envolve o questionamento constante, a possibilidade de levantar hipóteses pelo pensar constante, a discussão das possíveis soluções, e, ideia de que este movimento pode ser realizado em diversas situações do cotidiano escolar, não somente em um momento específico denominado “aula de matemática”. A questão: “Onde está o problema nesta atividade?” “Quais situações estão sendo problematizadas?” estiveram presentes nos encontros de discussão e planejamento exigindo o repensar e refazer constante das atividades planejadas até que ficassem próximas das características da Metodologia da Resolução de Problemas.

No ano de 2016 o tema trabalhado foi Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento Matemático. O tema foi motivado pelo interesse em conhecer a proposta do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) - Matemática², programa de formação continuada de professores alfabetizadores desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil em parceria com universidades, secretarias de educação e escolas que objetiva a alfabetização das crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental. O PNAIC enfatizou a importância de considerar o que Soares (2011, p. 29-32) diz em relação à alfabetização:

[...] na alfabetização dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu “estado” ou “condição”, como consequência do domínio dessa tecnologia.

A autora também chama a atenção para a indissociabilidade entre alfabetização e letramento ao esclarecer que alfabetização se desenvolve por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se desenvolve por meio da aprendizagem da escrita propriamente dita, isto é, em dependência com a alfabetização (SOARES, 2004, p. 14).

No decorrer das atividades do subprojeto, letramento matemático gerou muitas discussões e promoveu muitas leituras de diferentes autores sobre o tema, uma vez que a Educação Infantil os participantes entendem que a Educação Infantil não tem como objetivo promover um processo sistemático de alfabetização, mas de proporcionar um ambiente alfabetizador sem

² Ver: BRASIL, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

antecipação de conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental: “[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar” (BRASIL, 1998, p. 154). No entanto, considerando que as crianças interagem com diferentes formas de representação, entre elas a escrita numérica e alfabética, muito antes de entrar na escola, já trazendo consigo noções e hipóteses sobre as mesmas, o grupo entendeu que ao promover interações com contextos socioculturais que envolvem diferentes formas de escrita, um ambiente rico de possibilidades de interação com letras e números no contexto de contação de histórias, jogos, brincadeiras, exploração de calendários e de outras atividades próprias desta fase escolar, é próprio que tal ambiente propicie a alfabetização de muitas crianças de modo natural, conforme o que é referido no Art. 8º da Resolução nº 5 de 12 de dezembro de 2009 que fixa as diretrizes curriculares para a Educação Infantil: “a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, [...]” (BRASIL, 2009, Art. 8º), e “[...] que a criança [...] nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009, Art. 4º). Com a preocupação de respeitar as especificidades da criança na faixa etária da Educação Infantil e do 1º ano do Ensino Fundamental, o desafio enfrentado foi o de planejar atividades lúdicas que proporcionassem a interação das crianças com os portadores numéricos presentes em seu entorno. “Vamos brincar de... cozinhar, mercado, eleições, comprar ingressos para o parque, ...” permitiram às crianças “lerem” receitas, listas de compras, cédulas de dinheiro, bilhetes de entrada, etc., ou seja, interagirem com as escritas numéricas em contextos significativos, se apropriarem e atribuírem sentido aos diferentes sentidos de número.

Em síntese, a partir das atividades do subprojeto, os acadêmicos participantes vivenciam situações reais de docência, enriquecidas pela possibilidade de: a) investigar as formas de pensar das crianças, conhecer os seus processos de desenvolvimento, seus conhecimentos prévios, hipóteses sobre situações problema e suas diferentes formas de expressão e comunicação de ideias; b) colocar em ação conhecimentos advindos do curso de Pedagogia, aliando a teoria à prática, na perspectiva da formação de um professor reflexivo, a partir da avaliação de sua prática a reconstrói continuamente; c) verificar a possibilidade de formação de sujeitos críticos e autônomos, diante da possibilidade de conceder a palavra às crianças permitindo que se expressem e ajam positivamente diante de pequenas situações- problema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o subprojeto Pedagogia 3 tem contribuído significativamente para a formação inicial docente ao proporcionar experiências práticas alicerçadas por estudos teóricos e processos reflexivos sobre a ação educativa. No que tange às contribuições ao alcance dos objetivos do Programa PIBID, nos parece evidente que contribui para elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica. Além de inserir os acadêmicos nas escolas e na cultura escolar proporciona-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, bem como de reflexão sobre a peculiaridade do trabalho docente. Consideramos também, como ponto alto das atividades do subprojeto Pedagogia 3, a prática constante da reflexão sobre a própria prática, que engloba tanto questões relativas a ação propriamente de cada participante, mas também relativa às questões mais amplas que envolvem a docência. Trata-se de um exercício constante oportunizado pela dinâmica oportunizada pelo Programa PIBID: ação-reflexão-ação, enriquecida pelas trocas de experiências entre todos os envolvidos: coordenadores, supervisores e bolsistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 5/2009**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1. Disponível em:
https://www.mprs.mp.br/areas/gapp/arquivos/resolucao_05_2009_cne.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, 3 v. II.

CURI, E.; PIRES, C. M. C. Pesquisas sobre a formação do professor que ensina matemática por grupos de pesquisa de instituições paulistanas. **Educação Matemática em Pesquisa**, São Paulo, v. 10, n. 1, pp. 151-189, 2008.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, out. dez., p. 1355-1379, 2010.

MONTEIRO, Priscila. As crianças e o conhecimento matemático: Experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, I. **Anais...**, Belo Horizonte, 2010.p. 1-17. Disponível

em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7160-2-8-criancas-conhecimento-priscila-monteiro/file>. Acesso em: 10 ago 2017.

ONUCHIC, L. De La R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.) **Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 1999, p. 199-218.

SCHROEDER, T.L., LESTER Jr., F.K. Developing Understanding in Mathematics via Problem Solving, TRAFTON, P.R., SHULTE, A.P. (Ed.) **New Directions for Elementary School Mathematics**. National Council of Teachers of Mathematics, 1989.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, 44, 5-17, 2004.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NA APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA EM MATEMÁTICA: UMA EXPERIÊNCIA COM OBJETIVO TRANSDISCIPLINAR

*Ettiène Guérios
Cleide Betenbeuser Rox
Francine Marie Brozga
Ivanir Coser*

INTRODUÇÃO

O “Subprojeto Interdisciplinar: Pedagogia e Matemática” do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tem como um de seus objetivos colaborar com a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Atualmente agrega alunos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Matemática contando com 25 colaboradores, entre bolsistas, voluntários, professores supervisores e a professora coordenadora. Outro objetivo é a promoção do enriquecimento metodológico de seus participantes por meio da troca de experiências, de saberes, de conteúdos e de metodologias para o ensino de matemática, num processo formativo compartilhado.

A interdisciplinaridade se dá em dois sentidos.

Um deles é o formativo, visto que os alunos dos dois cursos “convivem entre si e com os professores supervisores [escolares] em um processo conjunto e contínuo de reflexão sobre a sala de aula em que articulam conhecimentos de sua formação visando a formação interdisciplinar” (LOPES *et.al*, 2016, s/n). Assim, conhecimentos pedagógicos e conhecimentos da matemática escolar são articulados e imbricados no desenvolvimento das ações, gerando uma unidade, sem delimitação de fronteiras entre eles.

O outro sentido é o metodológico, com a criação de projetos interdisciplinares que articulam conteúdos de diferentes disciplinas entre si e com temáticas educativas que permeiam e transcendem o cotidiano dos alunos escolares. Concordamos com Morin (2003) que a organização escolar separa e fragmenta os conhecimentos em disciplinas que, por sua vez, dificulta aos alunos uma formação cidadã que os sensibilize a compreender os problemas da sociedade e do mundo para nele agir. Trazemos de Guérios (2005) que os professores, em seu percurso profissional, desenvolvem processualmente princípios didáticos que norteiam sua ação cotidiana, que, por sua vez, podem estar associados à uma intencionalidade educativa para o desenvolvimento de valores para a cidadania.

Neste artigo nos debruçamos sobre um dos fundamentos estruturantes deste subprojeto, que é o desenvolvimento da vertente educativa como

componente da docência da matemática escolar. A expectativa é que a dimensão transdisciplinar seja alcançada, a partir do desenvolvimento de um princípio didático interdisciplinar, em que seja possível o desenvolvimento de uma percepção de mundo mais orgânica e complexa. Apostamos que educação para o exercício da cidadania e conhecimento escolar são vinculadas e vinculantes, se intersignificam e possibilitam aprendizagem conceitual dos conhecimentos escolares.

Por isso, a criação das sequências didáticas ocorre por meio do desenvolvimento de Projetos Temáticos que associam desenvolvimento de valores para a cidadania e aprendizagem matemática, sendo que a Problematização é estruturante das suas ações e a Resolução de Problemas é a estratégia didática “que possibilita aprendizagem conceitual dos conteúdos curriculares provendo-os de significabilidade” (GUÉRIOS e MEDEIROS JUNIOR, 2016, p. 209). Desses autores, adotamos a alegoria do caleidoscópio, cujo movimento interior se dá pelas articulações na tríade didática formada por “conhecimento matemático-professor-aluno” pela via da Resolução de Problemas. Tal alegoria deve-se ao fato de os autores conceberem a sala de aula como um organismo complexo e dinâmico que se movimenta e se desequilibra constantemente (idem, p.215), ideia que se aproxima do pensamento de Morin (2003), com o qual nos identificamos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O tema adotado para nortear as atividades no ano de 2016 foi a Sustentabilidade. Um dos motivos foi o fato do grupo de pibidianos de uma das escolas perceber a necessidade de desenvolver esta temática devido ao comportamento e atitudes dos alunos. A ideia foi proposta ao grupo e, após discussão qualificada entre todos os pibidianos, as professoras supervisoras e a coordenadora, foi aceito para ser desenvolvido nas duas escolas participantes, respeitando-se as peculiaridades de cada uma delas. A decisão foi a de centralizar os estudos na sustentabilidade ambiental, na financeira e na social para criar uma metodologia que contemplasse os âmbitos educativo e matemático.

O tema Sustentabilidade é considerado transversal, traz a interdisciplinaridade em si, e possibilita “a ruptura com as propostas pedagógicas tradicionais que fragmentam o processo educacional” (BOCHNIAK e TORRES, 2003, p. 3), o que vai ao encontro do que afirmamos anteriormente. Pereira também contribui ao afirmar que o conceito de Sustentabilidade está relacionado ao uso responsável de recursos naturais para o atendimento das necessidades básicas da sociedade, sem prejuízos às futuras gerações. Nesse sentido, “é preciso promover mudanças de hábitos de consumo” (PEREIRA, 2011, p. 4). Em uma dimensão ampliada, Freitas (2015, p. 217) afirma que tratar da sustentabilidade “significa tratar das questões que

envolvem o desenvolvimento do ser humano em suas diferentes instâncias, promovendo maior consciência de suas necessidades, ampliando as ações que possam contribuir para a manutenção da vida em condições melhores e mais humanas”. Nesse sentido, a dimensão transdisciplinar se faz presente ao tratar-se da aprendizagem matemática com intencionalidade educativa e vislumbra-se a possibilidade de transpor as amarras disciplinares da escola pelo desenvolvimento do que chamamos de princípio didático interdisciplinar.

Interessante observar que, de acordo com pesquisa realizada pelo Serviço de Proteção ao Crédito (SPC Brasil) e pelo portal Meu Bolso Feliz, que dá origem ao Indicador de Consumo Consciente (ICC), “os brasileiros concedem nota 8,8 para a importância do tema consumo consciente, mas somente 21,8% podem ser considerados consumidores plenamente conscientes” (GUERREIRO, 2015, p. 24). Esse percentual reflete a importância do desenvolvimento do Projeto Temático Sustentabilidade, tendo em vista o pequeno percentual de pessoas conscientes da sua ação cidadã (21%), embora percebam a importância do consumo consciente (nota 8,8). Mesmo sendo mais informados e instruídos que as gerações passadas, os jovens não praticam atitudes plenamente responsáveis na hora de consumir, por serem mais individualistas e preocupados em atender às suas próprias necessidades. As observações de Guerreiro nos chamaram a atenção para este aspecto da sustentabilidade.

Sendo assim, as atividades que visam o desenvolvimento do tema sustentabilidade associando componente educativo e conhecimento matemático escolar foram estruturadas com intuito de mostrar ao aluno formas de preservar os recursos naturais com vistas à mudanças de atitude que gerem benefícios e economia à população, explorando, entre outros conhecimentos matemáticos: números decimais, frações, porcentagem, formas geométricas, unidades de medida, sistemas monetários e revisão das quatro operações elementares. A perspectiva metodológica adotada envolve o planejamento de sequências didáticas, a criação de recursos didáticos, a prática propriamente dita e a análise reflexiva das ações. No decorrer da sequência didática a principal perspectiva metodológica usada foi a de resolução de situações-problema, que em conformidade com Smole, Diniz e Cândido (2000), são atividades básicas que exigem interpretação e que possibilitam o desenvolvimento de noções de matemática, bem como a capacidade de análise e articulação de informações, além de proporcionar um maior protagonismo para os alunos, uma vez que “podem participar das aulas de matemática não apenas como resolvidores [...]” (p. 73). A problematização das situações que surgem durante as atividades é o princípio didático norteador que gera ações investigativas resolvidas por meio de Resolução de Problemas.

Tal é a importância de se falar em Sustentabilidade, que esse tema está sendo desenvolvido novamente neste ano de 2017, agora mais sob o enfoque social e econômico, com atividades diferenciadas.

PERCURSO METODOLÓGICO

Em 2016, no Colégio Estadual Bom Pastor, em Curitiba, Estado do Paraná, com alunos do 6º ano, os pibidianos planejaram ações relativas a sustentabilidade ambiental a partir da construção de uma horta, explorando os 4 Rs da Sustentabilidade. Já na Escola Municipal São Luiz, também em Curitiba, as atividades enfatizaram a sustentabilidade econômica, com turmas de 5º ano do Ensino Fundamental.

Por isso, no Colégio Estadual Bom Pastor as atividades foram estruturadas de modo a mostrar ao aluno que é possível as pessoas mudarem de atitude quanto à preservação dos recursos naturais em relação ao ambiente e, conseqüentemente, ao planeta, como também, gerar benefícios e economia à população. O conhecimento matemático desenvolvido girou em torno de conceitos pertinentes à geometria, cálculos de área, perímetro e volume na delimitação dos canteiros da horta, cálculo da quantidade de materiais para sua estruturação, tempo e época certos para o plantio das sementes ou mudas. Esperava-se que, com a estruturação da horta e as atividades de sustentabilidade econômica, os alunos pudessem observar a presença e a importância de conteúdos matemáticos no cotidiano e entendessem o sentido de pensar e agir a partir da sustentabilidade hoje para que, como futuros cidadãos, possam viver com dignidade em um planeta saudável.

Paralelamente, na Escola Municipal São Luiz, houve a introdução de conceitos monetários e de práticas financeiras como a confecção de um cofre construído com material reciclável para economia de dinheiro, com finalidade específica definida em conjunto com os alunos. Exploraram-se ideias acerca de Economia Financeira, por meio de reflexão sobre sua necessidade para obter-se algo com objetivo claro. Foi então que os alunos praticaram o ato de economizar no decorrer do ano para, de acordo com o desejo vitorioso da turma, comprar pizza para a noite do acantonamento na Escola, um evento que faz parte do calendário da escola pelo qual os alunos esperam ansiosos.

A atividade inicial foi economizar utilizando cofres individuais, confeccionados a partir de latas recicladas, sendo que os alunos deveriam controlar sua economia anotando em tabelas próprias e fazendo o cálculo dos valores totais que obtinha à medida que depositavam no cofre. A segunda atividade foi a realização de uma pesquisa. Os alunos pesquisaram em casa (revistas, jornais, internet) sobre o tema sustentabilidade. A terceira atividade foi para introdução dos conceitos monetários por meio de análise de moedas, leitura de poemas e resolução de situações-problema. A quarta atividade foi pesquisar em jornais matérias que abordassem tratamento da informação, tabelas e gráficos. Após a utilização dos jornais para a busca das informações, estes foram destinados para reciclagem e transformados em novos papéis para dobraduras e medidas (metro quadrado), despertando a atenção dos alunos para o uso consciente do papel que advém do desmatamento de grandes florestas.

Além disso, também foram explorados os 4 Rs da Sustentabilidade (reciclar, reutilizar, repensar e reduzir), a partir de ações sequenciadas envolvendo jogos, análise e construção de gráficos e preenchimento de tabelas e a confecção de objetos com a reutilização de materiais a partir da explanação sobre a porcentagem de lixo reciclável jogado no lixo comum.

No ano de 2017, os pibidianos decidiram, em conjunto com as professoras supervisoras e a coordenadora, manter e ampliar estudos e atividades sobre o tema sustentabilidade, pois é uma temática ampla e possibilita o trabalho pedagógico em diversas vertentes, com ênfase na área do conhecimento matemático.

No Colégio Estadual Bom Pastor, o Projeto Temático é desenvolvido no 6º Ano do Ensino Fundamental e focaliza conceitos de Sustentabilidade Social por meio dos Esportes e Jogos. Denominado “Sustentabilidade Social: A Matemática nos Esportes e Jogos” consiste na criação de atividades envolvendo conhecimentos matemáticos no esporte, cuja dinâmica pedagógica tem o objetivo educativo de propiciar aos alunos o desenvolvimento de valores para o exercício da cidadania vinculados a princípios da sustentabilidade social, com o intuito de proporcionar a melhoria na qualidade de vida das pessoas, vislumbrando um melhor convívio entre elas por meio do esporte, desenvolvendo conceitos como o de trabalho em grupo e o cooperativo.

Para que os alunos se familiarizassem com o tema, inicialmente explicamos conceitos de sustentabilidade e suas ramificações ambiental e empresarial, para salientar a sustentabilidade social como um conjunto de ações que visam proporcionar a melhoria na qualidade de vida das pessoas e suas relações sociais. Para que os alunos pudessem já sentir um pouco do espírito cooperativo ao participar de jogos, apresentamos uma adaptação do jogo Ludo, envolvendo perguntas matemáticas e de sustentabilidade social e ambiental. Ao final da atividade, solicitamos que os alunos escrevessem os conceitos que aprenderam com o jogo.

Para concentrar mais as atividades a serem desenvolvidas a partir de uma modalidade esportiva, foi feita uma votação entre os alunos e escolhido o futebol. Essa coleta de dados da votação foi explorada na forma de construção de uma tabela e seu respectivo gráfico. Percebendo que os alunos utilizavam muito a internet (*Youtube*), criamos uma dinâmica de teatro envolvendo os *Youtubers* mais conhecidos sendo que, ao final, os alunos se depararam com uma situação-problema envolvendo a quadra de esportes utilizada pelos *Youtubers*. Propusemos a medição da quadra pelos alunos em grupos utilizando partes do corpo: pés, passos, braços e palmas. Solicitamos uma conversão das medidas encontradas em centímetros. Os alunos perceberam que não encontraram as medidas reais da quadra, surgindo uma discussão sobre padronização de medidas. Ressaltando esta importância, apresentamos dois vídeos que mostravam um histórico sobre as medições até as convenções de medida que usamos hoje. Para ampliar essa contextualização, desenvolvemos situações-

problema em forma de história em quadrinhos. Sobre o Sistema Internacional de Medidas (SI), mostramos que vivemos em uma sociedade que é regida por convenções e demonstramos a importância de existirem regras para garantir uma boa convivência social. Por meio de problematização, discutimos as regras do futebol, adaptando-as junto aos alunos, gerando um esporte colaborativo e com relações sustentáveis, explorando toda matemática que surgiu, concentrando-nos em um jogo em que marcar gol não é o mais importante, mas sim a interação e boa convivência entre os jogadores.

Já na Escola Municipal São Luiz o projeto denomina-se "Consumo e Aproveitamento Consciente". Abordamos sobre consumo, o uso sustentável dos recursos disponíveis na redução de energia elétrica e o uso de um espaço viável na escola para produção de uma horta vertical (paisagismo funcional e estética agradável), de acordo com a iluminação natural do ambiente. Para o desenvolvimento dessas atividades, conteúdos matemáticos são desenvolvidos, tais como: leitura e compreensão de situações-problema com as operações fundamentais, tratamento de informações (tabelas e gráficos) e conceitos de geometria plana (medidas, ampliação e redução, polígonos, ângulos, área e perímetro) e espacial (faces, arestas e vértices de sólidos geométricos). Nesse espaço também será construída uma casa com caixas de leite e estrutura de madeira reaproveitável (*palet*) para desenvolver conceitos de geometria e explorar formas de aproveitar materiais alternativos de construção sustentável e iluminação natural. Essa casa será aproveitada por todos os alunos da escola como espaço de lazer e conhecimento sobre sustentabilidade, reciclagem e iluminação natural.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Compreendendo os alunos como indivíduos de direitos e deveres, como cidadãos que possuem voz na sociedade, fez-se imprescindível criar uma metodologia de ensino que exemplificasse como as ações que, num primeiro momento, podem parecer individuais como as de jogar papel de bala pela escola, de desperdiçar água no banho, de gastar desnecessariamente com objetos já adquiridos anteriormente e o consumo desenfreado, poderão gerar consequências futuras sociais e coletivas.

Além das situações-problema, as explicações, demonstrações práticas, jogos e brincadeiras, foram subsídios para que os pibidianos percebessem a compreensão por parte dos alunos sobre a importância da sustentabilidade que parte do Eu para o coletivo, sendo que no decorrer das mesmas, a interdisciplinaridade esteve presente oportunizando levantar discussões relevantes sobre o tema e construir significados concretos de acordo com a realidade dos alunos, as suas experiências e observações como pequenos cidadãos.

As práticas interventivas que foram desenvolvidas apresentaram resultados profícuos, visto que houve a constante participação dos alunos, não somente no ambiente escolar, mas também na comunidade, pois estes, internalizados da responsabilidade cidadã, compartilharam também com as famílias, o que gerou uma modificação em sua rotina. Espera-se que, com as atividades de sustentabilidade econômica, social e ambiental os alunos possam observar a presença e a importância dos conhecimentos matemáticos no cotidiano e entendam o sentido de pensar e agir a partir da sustentabilidade hoje para que, como cidadãos no futuro, possam amenizar impactos decorrentes de uma sociedade com tão baixo percentual de consciência planetária acerca da Sustentabilidade e viver com dignidade em um planeta saudável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que este Projeto Temático é essencial para o desenvolvimento de ações pedagógicas, matemáticas e sustentáveis desencadeadoras de situações que ajudam a gerar discussões relevantes para a construção do aprendizado dos alunos que auxiliarão a se tornarem cidadãos conscientes na sociedade, como também para os pibidianos que adquirem experiência para realizarem um ensino diferenciado em qualidade. Além disso, as professoras supervisoras e coordenadora tem a oportunidade de pesquisar mais, refletir e conviver com as ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras que essa integração da Educação Básica com a Superior proporciona.

O Projeto Temático Sustentabilidade tem proporcionado uma visão interdisciplinar da matemática, que ajuda a desmistificá-la do “bicho de sete cabeças” como é considerada não raras vezes, ao torná-la parte presente na vida diária dos alunos e dos próprios pibidianos, que também perceberam o quanto precisam estudar para planejar e desenvolver os conteúdos matemáticos e os outros necessários para desenvolver um projeto com essa natureza, interdisciplinar, cujo objetivo transdisciplinar é o norte educativo.

Finalizamos com a afirmação que “Sabemos que resultados de processos formativos não são mensuráveis em prazo imediato, muito menos quantificáveis em prazos urgentes pré-determinados. Há que se ter tempo para que uma cultura profissional seja estabelecida” (GUÉRIOS, ROX; COSER, 2016, p. 170). Temos a expectativa que no passar desse tempo, o objetivo transdisciplinar dessa experiência seja alcançado e contribua para a construção de um “paradigma de formação docente” (idem, p. 170) que promova a educação na aprendizagem da docência em matemática. É uma expectativa permitida por um Programa de formação para a docência com os princípios do PIBID.

REFERÊNCIAS

BOCHNIAK, R.; TORRES, P. L. Na pedagogia da pesquisa a resposta para os temas transversais. In: TORRES, P. L.; BOCHNIAK, R. (orgs). **Uma Leitura para os temas transversais: ensino fundamental**. Curitiba: SENAR-PR, 2003, p.1-35.

FREITAS, C. C. **Sustentabilidade como prática transdisciplinar na formação de professores**. In: Complexidade e Transdisciplinaridade; novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores. Curitiba: Appris, 2015, p. 215-236.

GUÉRIOS, E. **Espaços intersticiais na formação docente: indicativos para a formação continuada de professores que ensinam matemática**. Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática. São Paulo: Musa, 2005, p. 128-151.

GUÉRIOS, E.; ROX C.; COSER, I. **PIBID Interdisciplinar Pedagogia e Matemática: Contribuições para um paradigma de formação docente**. In LORENZETTI, L.; Aires. J.; ZIMER, T.; SILVA, L.E.; Disseminando conhecimentos e práticas: O PIBID na UFPR. Curitiba: Editora da UFPR. 2016, p. 155-174.

GUERREIRO, A. Eficiência como oportunidade de negócio. **Revista Anamaco**, São Paulo: Grau 10 Editora, ano XXIV n. 263, jun. 2015, p. 22-45.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

LOPES, B. C.; ROX, C. B.; GUÉRIOS, E.; MOTTIN, I. C.; COSER, I. L.; SANTOS, P. M. **Matemática e Sustentabilidade Ambiental, Econômica e Social nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. In Anais do VI ENALIC e V Seminário Nacional do PIBID, Curitiba, s/n, 2016. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/eventos/enalic/anais/>> Acesso em 08/08/2017

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

PEREIRA, U. C. **Sustentabilidade: da teoria à prática – por uma educação ambiental transformadora**. II SEAT: Simpósio de Educação Ambiental e Transdisciplinaridade. Goiânia: UFG, IESA, NUPEAT. 2011.

SMOLE, K. S.; DINIZ, M. I.; CÂNDIDO, P. **Resolução de Problemas**.
Coleção Matemática de 0 a 6. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIBID GEOGRAFIA: A EXPERIÊNCIA DA I GEOCULT (I GINCANA CULTURAL DE GEOGRAFIA)

Elaine de Cacia de Lima Frick

Francisléa Ishikiriyama

Paulo Roberto Frick

INTRODUÇÃO

Financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) o subprojeto Geografia 2 do PIBID-UFPR realiza suas atividades desde agosto de 2011, proporcionando experiências didático-pedagógicas aos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), oferecendo formação continuada aos supervisores e introduzindo em sala de aula práticas pedagógicas diferenciadas para o ensino de geografia.

Neste artigo será demonstrada a experiência obtida por meio da prática pedagógica realizada no ano de 2016 com alunos do Colégio Estadual Hasdrubal Bellegard localizado no bairro Sítio Cercado, região sul de Curitiba-PR, intitulada como “I GEOCULT- Primeira Gincana Cultural de Geografia”.

Tal prática teve o intuito de contribuir com o conteúdo geográfico, demonstrando que formas diferenciadas de ensino são essenciais para o processo de aprendizagem, tornando a disciplina mais dinâmica e atrativa. Pois, por exemplo por meio de atividades lúdicas o educador pode colaborar com a elaboração de conceitos, reforço de conteúdo, promover a sociabilidade entre os educandos, trabalhar a criatividade, entre outros.

A I GEOCULT objetivou desenvolver junto aos educandos uma aprendizagem utilizando ferramentas pedagógicas diferenciadas, neste caso a gincana cultural, vista a necessidade de aproximá-la da vivência dos mesmos, possibilitando a percepção do sentido da aprendizagem, a busca pela autonomia e a construção do conhecimento a partir da herança cultural que cada um carrega, complementando-os com uma nova bagagem de conteúdos, conhecimentos estes classificados como elaborados cientificamente.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para Frick, Ishikiriyama e Frick (2016) há a necessidade de se trabalhar nas escolas a capacidade de abstração, do pensamento sistêmico, da criatividade, do pensar múltiplo, do pensamento divergente, do trabalho em grupo, da crítica e da autocrítica, da comunicação e do desenvolvimento da capacidade de buscar o conhecimento. Sobre este pensamento a I Geocult foi aplicada sob orientação da professora supervisora e dos bolsistas ID, mas com o intuito de que os “estudantes” fossem os “atores” para desenvolverem esta autonomia, trabalho em grupo, criatividade, análise crítica e a autocrítica. Para

tanto a prática pedagógica se pautou embasada no conhecimento de alguns autores que abordam a importância de se trabalhar a cultura em sala de aula.

Charlot (2009) citado por Elias (2017) aponta que o universo escolar se apresenta de forma específica e nem sempre agrega sentido para os educandos e, desta forma o exclui, seja quando não consegue despertar seu interesse para determinada atividade/conteúdo ou porque demonstra interesse por outros conteúdos que não pertencem ao rol específico da escola. Sendo assim, na escola “fracassa o aluno que não estuda, mas fracassa também o aluno que desenvolve na escola uma atividade outra que não aquela que caracteriza a escola” (CHARLOT, 2009, p. 147 *apud* ELIAS, 2017, p. 08). Conclui que quando o sentido/significado da aprendizagem é afastado do resultado visado pela ação de estudar, o engajamento dos alunos no processo ensino/aprendizagem neste é frágil.

Tais preocupações ocupam áreas de pesquisa de vários estudiosos e trazem a reflexão para se repensar formas, instrumentos que possam estar mais condizentes aos interesses dos alunos pelos conteúdos ao mesmo tempo em que estes passem a fazer sentido associando-os ao seu espaço de vivência.

Stefanello (2009, p. 112) salienta sobre a importância da associação da vivência cotidiana ao conhecimento científico, bem como a utilização do lúdico para a aprendizagem, uma vez que “envolvem ações estratégicas, emoção, raciocínio lógico, estimulam a imaginação e favorecem também a ação educativa do professor”.

Para autores como Cosgrove (1998) e Volochko (2014) a utilização de ferramentas como um romance, um poema, um filme entre outros, devem ser consideradas enquanto expressão humana intencional composta de agregados de significados e como produção da ciência social o que contribui para a educação que vise a melhoria da compreensão do espaço individual e coletivo. E, ao fazer uso de uma série televisiva afirma que as ferramentas audiovisuais se apresentam como complemento para a compreensão das relações espacialidade-temporalidade, histórico-geográficos em todas as modalidades de educação. Isto evidencia a necessidade de trazer para a sala de aula os aspectos culturais, sobretudo, de usar os conhecimentos culturais dos educandos para que eles sintam-se atores neste processo formativo.

PERCURSO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento da I Geocult partiu-se da multidisciplinariedade, da construção da autonomia dos discentes, do trabalho colaborativo de equipes e da abordagem lúdica em sala de aula, sendo desenvolvida com os alunos do 9^a ano - Ensino Fundamental, 1^{os} anos A e B, 3^{as} anos A, B, C, D e E – Ensino Médio, totalizando 280 alunos.

A realização das atividades de aplicação do I GEOCULT foram organizadas conforme a Figura 1 em: atividade 1 e atividade 2 ocorridas no mês de julho e atividade 3 e atividade 4 realizadas no mês de agosto de 2016.



Figura 1 – Organização das etapas de trabalho.
 Fonte: Francisléa Ishikiryama (2017).

A primeira parte da execução da gincana, foi desenvolvida através de aula expositiva, momento em que os bolsistas ID apresentaram exemplos de como a Geografia está inserida nas diversas formas artísticas/culturais. Depois deste momento foram os educandos que criaram e executaram a prática por meio de vários recursos didáticos:

Através do poema “O rio” de João Cabral de Melo Neto, sobre o rio Capibaribe, foi retratada a paisagem que o cerca em seu curso, da montante à jusante, demonstrando a interdisciplinaridade com a Língua Portuguesa. Com o uso do violão, o pibidiano Renan Elias demonstrou que conforme os ritmos eram apresentados, os alunos já possuíam conhecimento tácito sobre as paisagens de diversas localidades do Brasil, caracterizando-as.

Os jogos foram apresentados em duas modalidades, sendo os eletrônicos e os não eletrônicos (tradicionais), através dos eletrônicos os alunos foram remetidos a pensar a construção das paisagens, do enredo, da trilha sonora e dos multiconhecimentos necessários para sua construção, conhecimentos que na escola as conhecemos como multidisciplinaridades,

levando os alunos os associarem com áreas da Geografia, Biologia, História, Arte, Física, dentre outros. Os jogos tradicionais foram apresentados exemplificando os tabuleiros e os RPGs (*Role-playing game*) e como os conteúdos podem ser trabalhados/aprendidos utilizando-os como ferramenta de aprendizagem.

Através da fotografia, exemplificaram a imagem de um rio do Bairro Sítio Cercado, demonstrando os enfoques/intencionalidades que pretende ser mostradas ao espectador e como esta pode ser tratada de acordo com seus objetivos. No caso, foi apresentada uma face do rio em que não demonstrava a parte degradada e poluída.

Para a expressão corporal, foram demonstrados através do teatro, da dramaturgia e do folclore de diversas regiões do mundo.

E por fim, o cinema e os documentários de variados temas trouxeram uma discussão de como esses recursos podem auxiliar a aprendizagem uma vez que exploram os sentidos da audição, visão e emoção.

As apresentações ocorreram no formato de seminários, sendo que todas as turmas participaram de forma bastante efetiva. Os alunos com o auxílio dos pibidianos e da professora supervisora organizaram um roteiro de organização para a pesquisa do tema escolhido, houve distribuições de funções dentro das equipes, confecção de materiais e algumas equipes organizaram campo para coleta de materiais e dados para suas apresentações.

Exemplo de alguns seminários apresentados: - Clima de Curitiba através de fotografias; - Moradores de rua – como são vistos pela sociedade e como se veem na sociedade; - Moradores de rua – existe um lugar para eles? - Paisagens através do FarCry 3; - Sim City e a urbanização; - Documentário sobre o aquecimento global e a questão da responsabilidade ambiental; - Preconceito e discriminação – LGBTs, através de dados estatísticos formais e dentro do colégio; - RPG – clima, fauna e flora brasileira; - Regiões brasileiras através dos ritmos musicais – paródia; - Regiões brasileiras através de jogos de tabuleiros.

Para avaliação da prática pedagógica uma ficha foi desenvolvida pela professora juntamente com os pibidianos (Figura 2).

Avaliação?



I- GEOCULT
Colégio Hasdrubal Bellegard
Avaliação de projetos





Equipe: _____

Temática abordada: _____

Itens a serem avaliados:

Título	
Objetivos	
Justificativas	
Material apresentado	
Resultados	
Apresentação Oral	
Tempo	
Coerência	



observações: _____

A avaliação das apresentações foi baseada nesses **4 itens principais**:

Objetivo: qual o objetivo do grupo ao trabalhar a temática escolhida

Justificativa por optarem a temática e a relação com a geografia

a **coerência** do material apresentado com a proposta do grupo

e quais os **resultados** esperados pelo grupo

Figura 2 – Ficha de Avaliação.
Fonte: Equipe PIBID (2016).

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como resultados da prática pedagógica realizada percebe-se que houve uma aproximação dos alunos com o conhecimento geográfico através da percepção das relações entre os saberes escolares e as práticas cotidianas, também entre os saberes individuais e coletivos.

Os trabalhos desenvolvidos através de eixos temáticos permitiram a associação da geografia com a cultura geral, cabe destacar que houve maior interação dos alunos com as realidades do espaço geográfico.

Com a possibilidade de escolha do tema pelos alunos, percebeu-se conflitos em algumas equipes, visto a diversidade de interesses e a dificuldade em aceitar a opinião do outro, ressalta-se também que ocorreram algumas dificuldades na exposição dos trabalhos, devido a insegurança ou pela vergonha em se exporem, pois esta não é uma prática do cotidiano dos alunos, assim, destaca-se que esta prática pedagógica além de ter possibilitado a criatividade, autonomia, trabalho em grupo etc., proporcionou também a exposição do estudante perante a turma, trazendo a quebra de barreira entre o saber/conhecimento interiorizado e o saber transmitir isto.

Em suma, ficou evidente que os alunos percebem maior significância no estudar quando conseguem produzir conhecimento, realizar pesquisas de forma coletiva e individual à medida que esse conhecimento se aproxima de seu cotidiano e/ou das vivências tácitas. E ao trabalharem com ferramentas/instrumentos que conversam com a realidade e com o tempo

deles, ou seja de forma lúdica, o aprendizado se deu de forma mais espontânea e efetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A I Geocult foi uma experiência que elucidou a importância de utilizar práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula e sobre tudo para o ensino de geografia, pois além do conhecimento obtido forneceu maior atratividade aos alunos, por meio de atividades lúdicas (artísticas/culturais). Além de demonstrar aos alunos a multidisciplinaridade presente na prática pedagógica, pois puderam através da cultura geral e individual estudar a Geografia e identificar conteúdos de outras disciplinas.

Ao ter possibilitado que o estudante fosse em alguns momentos o próprio ator durante a gincana, trazendo seu conhecimento cultural e expondo-o perante a turma, ocorreu um conhecimento agregado e multidisciplinar, vendo que aquilo que ele conhece e vivencia no seu cotidiano se aplica e contribui para e entre as disciplinas curriculares, ou seja, que a escola não está distante do seu dia-a-dia e que seu dia-a-dia pode ser exemplificado e embasado em sala de aula.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos bolsistas ID do Colégio Hasdrubal Bellegard que realizaram a prática pedagógica: Adriane de Andrade, Debora Susan Silveira, Maria Consuelo da Silva, Renan Elias, Ronaldo Martins Matos, Tamara Cristina da Silva Bozza e Thiago Gonçalves Pacheco dos Santos. Assim como a supervisora que orientou a prática pedagógica, professora Francisléa Ishikiriyama.

REFERÊNCIAS

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (Org.). **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 92-123.

ELIAS, R. **A contribuição da Geografia Cultural na Educação Básica**. Curitiba. Trabalho de Graduação (Licenciatura em Geografia). Setor de Ciências da Terra, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. No prelo.

FRICK, E. de C. de; ISHIKIRIYAMA, F. e FRICK, P. R. Abordagens metodológicas diferenciadas para e no ensino de Geografia. In: LORENZETTI, L. (et al.) (Org.). **Disseminando Conhecimentos e Práticas: o PIBID na UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2016, p. 175-194.

STEFANELLO, A. C. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de Geografia**. São Paulo: Saraiva, 2009.

VOLOCHKO, D. Uma crítica ao espaço-tempo americano. **GEOUSP – Espaço e Tempo**, (Online), São Paulo, v. 18, n. 2, p. 458-460, 2014.

Disponível em:

<www.revistas.usp.br/geousp/article/download/84543/87458>. Acesso em: 10/05/2017.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DO PIBID HISTÓRIA NA PERSPECTIVA DE ALUNOS E BOLSISTAS

*Lorena Pantaleão da Silva
Nívia Celine da Silva
Karina Kosicki Bellotti*

INTRODUÇÃO

O subprojeto Pibid História 1 da Universidade Federal do Paraná começou em 2013 e tem como principal intuito repensar as diferentes culturas e identidades como frutos de uma construção histórica, reconhecendo a multiplicidade dos sujeitos envolvidos (BELLOTI, 2016). No projeto, os bolsistas planejam atividades junto aos supervisores, em acordo tanto com a proposta do professor supervisor quanto com a legislação vigente (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Estaduais), e as aplicam nas escolas, fazendo a posterior avaliação das mesmas junto à Coordenadora e Supervisores. De maneira geral, há um intenso trabalho com fontes primárias, que visa aproximar o aluno do cotidiano da pesquisa histórica.

Nesse sentido, a proposta deste artigo é fazer uma breve análise do impacto do PIBID na formação dos bolsistas, assim como na recepção que o programa obteve nas escolas participantes ao longo do ano de 2016. Durante este período, duas escolas participaram do projeto: Escola Estadual Maria Pereira Martins, onde 8º e 9º anos do Ensino Fundamental foram atendidos pelos bolsistas, e o Colégio Estadual Padre João Wislinski, com 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e turmas do 1º ano do Ensino Médio. Para tanto, aplicamos questionários em ambos os grupos para mapear e reconhecer estas percepções, bem como quais aspectos do programa foram mais proveitosos e quais podem ser aprimorados.

PENSANDO O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História passou por intensas mudanças desde a sua implantação no currículo escolar. Conforme descrito por Nadai (1992), ao surgir na França no século XIX, o ensino de história era inicialmente voltado para a formação de uma identidade nacional. Segundo a autora, no Brasil desde 1838, a História fazia parte do currículo do Colégio D. Pedro II, sob influência francesa e eurocêntrica, inclusive na escolha dos materiais didáticos, tendo a história do Brasil menor relevância, inicialmente. Já no período republicano o currículo escolar era marcado pela criação de “ideias de nação e de cidadão embasadas na identidade comum de seus variados grupos étnicos e classes sociais constitutivos da nacionalidade brasileira” (NADAI, 1992, p. 149), sendo valorizada a percepção de uma sociedade harmoniosa e sem conflitos,

apresentados em uma linha do tempo regular. Se apenas em 1934 surgem cursos universitários para a formação de docentes, é em meados da década de 1950 que observamos uma mudança significativa no ensino, com a maior inserção de alunos provenientes de grupos populares no ambiente escolar, até então dominado por membros de parcelas privilegiadas da população (NADAI, 1992).

No entanto, a presença de parcelas mais amplas da população no ensino e, por conseguinte, o maior contato delas com a disciplina de história não a torna, necessariamente, parte de um processo de aprendizagem útil e significativo para o aluno. Pelo contrário, conforme é apontado por Pinsky e Pinsky (2010), nas últimas décadas a importância do ensino de história vem sendo constantemente questionada. Para responder a esta questão os autores destacam que, mais do que um mero acesso aos dados sobre determinados eventos históricos, o processo de ensino e aprendizagem da história deve ser elaborado com o intuito de desenvolver a capacidade de pensamento analítico do aluno: “é preciso, nesse momento, mostrar que é possível desenvolver uma prática de ensino de História adequada aos novos tempos (e alunos): rica de conteúdo, socialmente responsável e sem ingenuidade ou nostalgia” (PINSKI; PINSKY, 2010, p. 19).

Neste sentido, Bezerra (2010) destaca que a fundamentação do ensino de história e a escolha de conteúdos a serem expostos devem ser pautadas pela preocupação em formar pensadores críticos, não como um fim em si, uma vez que “são considerados meios para a aquisição de capacidades que auxiliem os alunos a produzir bens culturais, sociais e econômicos e deles usufruir” (BEZERRA, 2010, p. 39). Ou seja, mais do que um mero reprodutor das discussões apresentadas pelo livro didático, é papel do professor selecionar conteúdos e preparar aulas que sejam capazes de formar cidadãos capazes de operar de forma efetiva na sociedade em que estão inseridos.

Um elemento central para a realização deste processo é a formação do docente. Para que ele possa atuar de forma adequada no ambiente escolar e favorecer a realização dos objetivos apresentados, conforme apresentado por Pinsky e Pinsky (2010), é necessário que o professor tenha um amplo repertório cultural e, seja capaz de relacionar a cultura humana e os eventos do passado à realidade do aluno sem que esta análise seja elaborada de maneira superficial.

Considerando as reflexões apresentadas, o fraco desempenho brasileiro nos rankings internacionais de avaliação de ensino e a relevância do ambiente escolar na produção de conhecimento para uma ampla parcela da população que tem pouco contato com o universo letrado e científico, é grande a responsabilidade que recai sobre os docentes. Estariam eles preparados para trabalhar nas condições nem sempre favoráveis das escolas públicas brasileiras?

Preparar os futuros professores para os desafios da carreira docente compreende apresentar-lhes os conceitos, as teorias e os métodos de pesquisa, mas também os melhores meios para trabalhar este conhecimento. Neste

sentido, o Pibid busca suprir a necessidade de ampliar a experiência docente supervisionada dos alunos de licenciatura antes que estes terminem seus estudos. Um efeito secundário do projeto é a aproximação das escolas públicas e seus docentes da pesquisa acadêmica, permitindo a atualização dos supervisores no que se refere às novas discussões sobre a docência, ao mesmo tempo em que favorece o contato dos alunos das escolas com materiais e perspectivas de ensino diversas.

A fim de analisar a recepção do programa nas escolas e na formação docente dos bolsistas, foram elaborados questionários para alunos, bolsistas atuais e egressos, para quantificar e planificar os efeitos do programa nos mesmos. A pesquisa se deu em dois momentos distintos. Inicialmente, aplicamos os questionários aos alunos das escolas participantes com a intenção de compreender como eles percebiam a presença do Pibid no ambiente escolar. Após esta primeira etapa, focamos nossa atenção na percepção que os bolsistas têm do projeto e como eles acreditam que a participação no programa afetou a sua formação como professores.

REFLETINDO SOBRE O PIBID HISTÓRIA 1 A PARTIR DOS SUJEITOS NELE ENVOLVIDOS

O questionário aplicado aos alunos das escolas participantes foi anônimo, e contou com algumas questões relativas à jornada escolar individual como: em quantas escolas o aluno estudou se já havia sido retido em alguma série, sua idade e série atual. Na sequência os alunos responderam questões sobre o ensino de história em geral e sobre o Pibid. Foram respondidos 47 questionários na Escola Estadual Maria Pereira Martins e 91 no Colégio Estadual Padre João Wislinski, totalizando 138 questionários.

A análise das respostas dos alunos no questionário demonstrou que 96% dos alunos compreendem o estudo da história como relevante para a sua formação. Sobre o programa, a maioria não o conhecia antes de chegar à sua escola e atribuiu como função para o Pibid “ensinar a dar aulas” e contribuir com a formação docente dos bolsistas, ou ainda ministrar aulas “de uma forma diferente”, fator considerado positivo, pois auxiliaria na compreensão dos alunos. É do nosso interesse, em particular, observar as respostas dos alunos sobre as aulas de história e o material didático utilizado (uma vez que os bolsistas, em geral, apresentam as oficinas sem apoio do livro didático, mas com material elaborado especialmente para aquela aula). Assim, no que se refere às aulas de História convencionais ministradas pelas professoras regentes (supervisoras deste projeto), os dados se configuram da seguinte maneira:

Escola Estadual Maria Pereira Martins	Sim	Às Vezes	Não	NR ¹
O material didático fornecido (livro) é atrativo?	20	24	3	
São utilizados outros recursos além do livro didático?	40	6	0	1
As questões apresentadas pelo livro são significantes?	36	10	1	
As atividades apresentadas pelo livro são significativas para sua aprendizagem?	41	5	1	
Colégio Estadual Padre João Wislinski				
O material didático fornecido (livro) é atrativo?	45	34	10	2
São utilizados outros recursos além do livro didático?	62	26	1	2
As questões apresentadas pelo livro são significantes?	48	37	5	1
As atividades apresentadas pelo livro são significativas para sua aprendizagem?	71	14	6	

Já em relação às aulas ministradas pelos bolsistas do programa, os dados são os seguintes:

Escola Estadual Maria Pereira Martins	Sim	Às Vezes	Não	NR
As aulas são atrativas?	30	14	3	
O material é atrativo?	28	16	3	
As questões/atividades propostas são significantes?	33	13	1	
Você acredita que as aulas ministradas pelos alunos do Pibid contribuem para sua aprendizagem?	42	3	2	
Colégio Estadual Padre João Wislinski				
As aulas são atrativas?	58	26	6	1
O material é atrativo?	58	22	11	
As questões/atividades propostas são significantes?	68	15	6	2
Você acredita que as aulas ministradas pelos alunos do Pibid contribuem para sua aprendizagem?	76	8	7	

Além das questões objetivas, inserimos três questões abertas. Na primeira solicitamos uma justificativa para a resposta da última questão (Você acredita que as aulas ministradas pelos alunos do Pibid contribuem para sua aprendizagem?), para a qual obtivemos respostas favoráveis: segundo os alunos as aulas contribuíam, pois eram “diferentes”. Em outras palavras, o fato de os bolsistas prepararem as aulas como oficinas com temas centrais associados ao

¹ Não respondida ou rasurada.

cotidiano dos alunos e diferentes das aulas “tradicionais” é visto de maneira muito positiva. Ainda em relação à primeira pergunta aberta vale notar que alguns alunos afirmaram que a dinâmica com dois ou três pibidianos por aula perturbava a sua concentração, enquanto outros salientaram isso como um ponto de auxílio, ao tornar a aula mais dinâmica. Na sequência, questionamos quais dentre as atividades ministradas seria a favorita. As respostas a esta questão foram bastante equilibradas (nenhum grupo de atividades ou temáticas se destacou), visto que os alunos citaram praticamente todas as oficinas ofertadas. Finalmente, perguntamos se os alunos acreditavam que a atuação dos bolsistas do Pibid em sua escola podia contribuir com a formação deste aluno como professor e por quê. A estas perguntas obtivemos respostas positivas, uma vez que eles poderiam “treinar mais”, e “pegar prática”. Cabe ressaltar aqui que ao longo da aplicação dos questionários os alunos demonstraram um certo orgulho em participar do projeto, afirmando que poderiam “dar dicas” e “ensinar” aos pibidianos como ser um bom professor.

Para que fosse possível estabelecer uma análise sobre como o Pibid tem impactado os seus participantes, foi aplicado um segundo questionário, um para os egressos do programa e um para os bolsistas atuais. Perguntamos aos pibidianos: se foi estudante de escola pública, por que escolheu a licenciatura, se deseja continuar a carreira docente, qual foi a motivação para o ingresso no programa, que importância atribui ao programa no que se refere às práticas relativas à docência (planejamento de aulas, produção de material didático, mediação de situações em sala, conhecimento sobre o funcionamento das instituições, compreensão de situações relacionadas à aprendizagem), qual contribuição pode dar à escola onde atua ou atuou, papel da supervisão no processo, como acredita que pode contribuir ou contribuiu com a supervisão e, caso já tenha feito o estágio obrigatório, que diferenças percebeu. Aos egressos, acrescentamos duas questões: quais práticas se destacaram em sua formação e se está atuando como professor. Todos os treze participantes do projeto responderam aos questionários. Um deles, no entanto, acabou de ingressar no programa, e respondeu a poucas questões. Dos egressos, apenas sete responderam ao questionário.

No que se refere à escolarização dos bolsistas, cinco sempre foram alunos de escolas públicas, dois foram por alguns anos e sete frequentaram o ensino privado. Entre os egressos, seis sempre estudaram em escolas públicas e um nunca. Sobre a escolha de uma licenciatura, vários motivos foram apontados. Muitos entrevistados afirmaram que entendem a educação como ferramenta de transformação social ou destacam o papel do professor neste processo. Outros afirmaram que não buscaram a licenciatura e sim o curso de história, sendo que um acrescenta que esta foi a sua segunda opção de curso. A inspiração em seus professores ou em professores de sua família também foi mencionada por vários bolsistas. Dois salientaram que a licenciatura lhes ampliaria as opções de trabalho. Dentro desta mesma ideia, os atuais bolsistas

foram questionados se pretendiam continuar a carreira docente após a graduação. Dentre os treze apenas um afirmou que pretende buscar outra graduação, embora alguns tenham afirmado que desejam ampliar a formação antes de ingressar no mercado de trabalho. Neste quesito, vale destacar que alguns afirmaram que a participação no Pibid tem sido decisiva para a escolha da docência ou para confirmar essa intenção. Já os egressos, apenas três estão atuando como professores, embora de reforço ou de matérias distintas da sua formação (inglês). Dois ainda não concluíram a graduação. Apontam como elemento desmotivador a dificuldade de ingressar no mercado de trabalho, como a falta de perspectiva de concursos públicos na área.

Quanto ao ingresso no Pibid, tanto para os atuais bolsistas quanto para os egressos, a intenção principal foi a de obter experiência profissional, bem como a necessidade de um contato maior com a docência ou com as escolas públicas. A possibilidade de iniciar a prática docente antes do final do curso é, com certeza, a principal motivação, apontada por todos os entrevistados, sendo que apenas quatro colocaram a bolsa como fator determinante.

Os entrevistados também foram questionados quanto à importância que atribuem ao programa na aprendizagem prática de alguns procedimentos didáticos. Todos reconhecem o planejamento de aulas como uma das principais habilidades desenvolvidas. Já quanto à produção de materiais didáticos, o grupo fica dividido entre muita e razoável importância e dois dão pouca relevância. A maioria também atribui muita importância ao programa no que se refere à aprendizagem sobre a mediação de situações diversas em sala de aula (uma minoria atribui importância apenas razoável a este item). Os entrevistados também se mostram divididos quanto à importância dada à aprendizagem sobre o funcionamento das instituições escolares, sendo que um atribui pouca importância. Por fim, dezessete dos entrevistados atribuem muita importância à melhor compreensão que têm sobre as situações relacionadas à aprendizagem dos alunos.

Em relação à contribuição que dão ou deram às escolas envolvidas, os entrevistados apresentam uma série de colocações. Entre as principais está a de mostrar aos alunos o quanto a história está vinculada à realidade deles, ao seu cotidiano. Outra contribuição de destaque é o fato de que ao planejar e aplicar as atividades em equipes, os pibidianos tornam as aulas muito mais dinâmicas. Neste sentido, os bolsistas creditam apresentar suas aulas com metodologias não tradicionais, marcadas pelo uso de atividades diferenciadas, como o emprego de vários tipos de fonte, o vínculo entre a pesquisa acadêmica e a sala de aula e a disponibilização de planos de aula *on line*, para não falar da proximidade de faixa etária com os estudantes, o que permite uma melhor aprendizagem por parte dos alunos. Na mesma direção, os envolvidos acreditam, em sua grande maioria, contribuir com os supervisores na medida em que trazem novas propostas de atividades e de fontes, e alguns enfatizam que se trata de uma troca de saberes e destacam a possibilidade de atualização

de conhecimentos, salientando o contato entre a produção acadêmica recente e a escola.

Quanto às contribuições dadas pelos supervisores, os alunos destacam a importância do supervisor em vários sentidos, especialmente na “didatização” dos conteúdos, no lidar com as várias situações que encontram nas salas de aula, nas observações feitas sobre as aulas, na segurança conferida e no auxílio na hora de planejar e aplicar os planejamentos, nas técnicas e no improviso diante de algumas situações. Já acerca das diferenças entre o Pibid e o estágio obrigatório, vale destacar que apenas oito já passaram pela experiência ou estão passando no momento, dado que apenas no fim do curso os alunos fazem o estágio. Os entrevistados apontam aspectos positivos e negativos de ambos. No caso, atribuem ao Pibid o fato de permitir uma grande colaboração entre todos os envolvidos, tendo uma maior abertura para o trabalho criativo e salientando a importância das atividades planejadas e aplicadas em equipes. Comentam também a importância de, através do Pibid, conhecer muito melhor o ambiente escolar como um todo, presenciar o dia a dia das escolas e ter contato com várias turmas. No entanto, apontam dois aspectos que consideram negativos: o fato de não terem experiências individuais (que se assemelhariam mais com a realidade dos docentes) e o fato de não observarem antes as aulas de seus supervisores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos dados obtidos com a aplicação dos questionários, observamos que para os estudantes das escolas envolvidas há um ganho bastante significativo no que se refere à dinâmica das aulas, à discussão de temas relevantes para os alunos, bem como aos materiais didáticos diversificados. Além disso, os estudantes sentem-se importantes quando percebem fazer parte do processo de formação docente dos bolsistas. De maneira geral, a atuação dos bolsistas, bem como os materiais apresentados são vistos de forma muito positiva pelos alunos que, no mínimo, consideram positiva a quebra na rotina das aulas.

No entanto, é no que tange à formação docente que o programa tem se mostrado de maior relevância. Os bolsistas deixam muito clara a importância que tem o programa no contato maior com a escola e o quanto isso vem acrescentando à sua formação. A possibilidade de pensar a escola de uma maneira mais ampla certamente fará dos envolvidos no programa docentes muito mais conscientes e preparados para lidar com as situações relativas à escola, à aprendizagem e às situações que envolvem a prática docente como um todo. Nesse sentido, o programa se mostra complementar ao estágio.

Quanto à supervisão, podemos dizer ainda que o papel formativo é também muito significativo. Somente a possibilidade de observar a prática docente já permite um novo olhar sobre as nossas práticas cotidianas. A soma

das experiências e a “troca de saberes”, como apontado pelos próprios bolsistas, são recursos muitas vezes escassos nos ambientes escolares e que certamente levam a uma reflexão constante. Entendendo que não há uma fórmula pronta para o ensino, o Pibid promove um ambiente de discussão coletiva, de reflexão constante das práticas, um espaço para se pensar formas de tornar os conteúdos de história relevantes para os alunos, fazendo-os perceberem-se como sujeitos do processo e contribuindo para uma formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BELLOTTI, K. K. Repensando Culturas e Identidades Culturais no Ensino Fundamental de História. In.: LORENZETTI, L. et al. (Org.). **Disseminando Conhecimento e Práticas: o PIBID na UFPR**. Curitiba: Editora UFPR, 2016. p. 31-56.

BEZERRA, H. G. Ensino de História: Conteúdos e conceitos Básicos. In: KARNAL, L. **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 37-48.

NADAI, E. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. In. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, 1992.

PINSKY, J; PINSKY, C. B. Por uma história Prazerosa e Consequente. In: KARNAL, L. **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 17-36.

HISTÓRIA, CONTEMPORANEIDADE E QUADRINHOS: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Clóvis Gruner
Augusto José Muxfeldt Klais
Gabriel Almeida Miranda
Hector Ribeiro Molina
Rafaella Cristina dos Santos
Thiago Brotto Natário

INTRODUÇÃO

O presente texto busca apresentar as atividades desenvolvidas pelo projeto *PIBID História 2: História e(m) imagens: narrativas visuais e contemporaneidade*, no Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato. Localizado no bairro Tatuquara, o colégio possui um funcionamento contínuo de quatro turnos (manhã, intermediário, tarde e noite), sendo que as atividades abordadas neste artigo foram realizadas com a turma do 9º ano noturno, turma K. Após três anos trabalhando com os colégios estaduais Victor Ferreira do Amaral e Bento Munhoz da Rocha Neto, começamos o subprojeto no Moradias Monteiro Lobato no início de 2017 e, como primeiro PIBID a atuar no colégio, fomos muito bem recebidos pela direção e pelos alunos que muito se entusiasmaram com a nossa abordagem, a saber, utilizar cinema e, principalmente, Histórias em quadrinhos (HQs) como fontes históricas.

Nossa proposta de levar aos alunos tipos de fontes históricas que fogem da ideia tradicional de documento e, conseqüentemente, de história, visa aproximar o conteúdo das aulas com a realidade dos alunos. Nesse sentido, filmes e HQs (charges, tirinhas e histórias em quadrinhos propriamente ditas) ampliam as possibilidades didáticas, na medida em que trazem distintas linguagens que permitem uma melhor aproximação dos jovens aos conteúdos a serem trabalhados.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em nosso entendimento, filmes e narrativas gráficas são uma grande ferramenta didática, que permitem ao professor o estabelecimento de um melhor diálogo com seus alunos. Por conta disso, o cinema e as histórias em quadrinhos vêm norteando as atividades escolares aplicadas por nosso projeto desde seu início, sendo que as HQs foram utilizadas por nós durante todas as atividades que este artigo tem por objetivo relatar.

No entanto, infelizmente devemos constatar que, diferentemente do que se observa em relação aos filmes, muito mais utilizados como um elemento didático, os quadrinhos ainda enfrentam um preconceito quanto à sua aplicação

em sala de aula. Segundo as considerações feitas por Vergueiro (2005), isso se explica pelo fato de que as histórias em quadrinhos ainda sofrem uma espécie de desconfiança com relação aos efeitos que podem provocar em seus leitores. O autor aponta que muitos adultos, incluindo nesta estatística boa parte dos professores, têm dificuldade em acreditar que essa linguagem, que tradicionalmente visa um público mais jovem, possa ser um instrumento confiável de conhecimento e aprimoramento cultural para seus leitores.

Segundo as considerações feitas a partir das pesquisas realizadas por Vergueiro (2005), um dos responsáveis mais diretos pela existência desta desconfiança é o elemento imagético, não apenas presente, mas central nas histórias em quadrinhos. A abundância de um discurso imagético faz com que estas sejam vistas como um perigo em potencial, que afastaria os jovens de leituras mais “profundas” e “sérias”. Na contramão deste senso comum, Santos (2003) aponta que um dos principais potenciais didático-pedagógicos dos quadrinhos é justamente sua capacidade de promover e incentivar a leitura dentre o público jovem. Segundo o que aponta o autor, as histórias em quadrinhos podem ser um importante elemento no esforço de consolidar nos jovens o hábito e o prazer pela leitura. Da mesma forma, é justamente a sua natureza imagética o maior elemento constituinte de seu incentivo ao gosto pela leitura.

A partir principalmente dos estudos de Vergueiro (2005), pudemos observar que as últimas três décadas do século XX marcaram o surgimento de vários estudos abordando as vantagens da utilização dos quadrinhos no ensino. Parte constituinte dessa mudança de perspectiva é o fato de que as narrativas gráficas, em suas diferentes expressões, foram utilizadas com sucesso em livros didáticos durante este mesmo período. Para Vergueiro (2005), o sucesso dos quadrinhos dentro das salas de aula se explica pela união entre texto e desenho, que conseguem tornar mais claros para o estudante, conceitos que continuariam muito abstratos se ficassem exclusivamente confinados à forma textual. Outro trunfo desta mídia é a sequencialidade estrutural de sua narrativa. Este formato baseado na sucessão de um desenho pelo outro, de forma fragmentada, exige uma maior participação do leitor, que precisa usar de sua própria imaginação para preencher as informações ausentes.

Por fim, nos utilizamos também dos estudos de Elísio (2012), para quem basta que educadores e pais percam seu preconceito em relação às histórias em quadrinhos para que sejam capazes de perceber nela um forte aliado na formação dos jovens. Se conduzido de forma competente, seu emprego no processo de aprendizado traz inúmeros benefícios, podendo auxiliar na aquisição de conhecimentos, no despertar do interesse e hábito pela leitura, bem como incentivar uma leitura mais crítica e a criatividade. Partindo dessas considerações, apresentaremos um exemplo de utilização prática de quadrinhos dentro de sala de aula.

PERCURSO METODOLÓGICO

As atividades realizadas por nós no Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato, supervisionadas pela professora Dayane Hessmann, evidenciam alguns aspectos importantes no que se refere aos desafios em se utilizar quadrinhos como instrumentos didáticos. Realizadas ao longo do mês de abril de 2017, as intervenções possibilitaram ao grupo uma elaboração das aulas de modo a congregar os acúmulos obtidos com outras atividades ao longo dos três anos anteriores do projeto. O balanço crítico é um recurso importante; ele visa avaliar quais foram os principais êxitos e dificuldades de determinada prática para que as lacunas observadas possam ser mais bem trabalhadas na práxis docente. Por isso, relataremos uma de nossas intervenções no colégio, na qual desenvolvemos, em um conjunto de três aulas, alguns elementos cruciais vinculados às especificidades dos quadrinhos. As aulas foram ministradas aos alunos do 9º ano K do período noturno.

Como a carga horária da disciplina de história é limitada e os conteúdos a serem abordados são muitos, avaliamos que seria mais profícuo articular as nossas aulas a conteúdos que já vinham sendo trabalhados pela professora anteriormente, pois isso nos permitiria concentrar o tempo que dispúnhamos na abordagem mais direta aos quadrinhos. Escolhemos, portanto, trabalhar a partir dos temas de Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Cangaço, parte do conteúdo de História do Brasil República, mais especificamente o período conhecido como Primeira República.

No primeiro encontro, buscamos apresentar aos alunos as principais características dos quadrinhos, bem como as diferenças entre estes, charges e tirinhas, no que se refere à sequencialidade, conteúdo, forma e aplicações. A nossa intenção foi demonstrar que, muito embora essas mídias fossem comumente tratadas apenas como passatempos, possuem uma complexidade e uma multiplicidade de objetivos¹. Utilizamos o recurso de projeção de imagens na parede, com exemplos de tirinhas, charges e quadrinhos que serviram de apoio para a nossa exposição. Ao final da aula, solicitamos aos alunos que contassem alguma situação cômica real ou inventada nas formas de representação abordadas em sala, para que pudessem experimentar minimamente o processo de produção desse tipo de linguagem.

A segunda aula foi de caráter expositivo, resgatando elementos abordados pela professora supervisora e alunos anteriormente em sala, em

¹ Uma informação que se mostra interessante: no primeiro contato que tivemos com o colégio, aplicamos uma pesquisa com 21 alunos do 9º ano. Com ela, buscamos saber, entre outras coisas, qual era o grau de acesso à internet dos alunos, se liam com frequência, o que liam, etc. Uma das questões elencava sete diferentes mídias e solicitava ao aluno que as enumerasse conforme o seu grau de confiabilidade. O resultado demonstrou que os quadrinhos não ensejam confiança nos alunos enquanto meio capaz de conter informações importantes e relevantes, ocupando o último lugar na relação.

relação aos temas de Revolta da Vacina, Revolta da Chibata e Cangço. Há, ao menos, duas estratégias que podem ser tomadas em relação à estrutura das aulas nas quais se utilizam quadrinhos e que não são excludentes, antes pelo contrário, podem ser muito frutíferas quando combinadas. Uma delas - a que utilizamos - carrega a ideia de promover o contato entre quadrinhos e alunos por meio da produção, isto é, fazer com que os alunos produzam quadrinhos relacionados aos conteúdos ministrados. A segunda, por sua vez, explora mais o caráter de fontes históricas que os quadrinhos possuem. Trata-se de abordar e analisar juntamente aos alunos quadrinhos, charges e tirinhas produzidos na época que se está trabalhando, ou produzidos posteriormente e que façam referência ao período estudado.

Reservamos uma aula, a terceira, para que os alunos elaborassem em sala uma tirinha ou uma charge, em duplas, e que estivessem relacionadas às temáticas trabalhadas na aula anterior. A possibilidade de utilizarmos uma aula para a aplicação e realização da atividade foi algo fundamental, uma vez que notamos, ao longo de nossas experiências, que muitas atividades com entrega em aulas posteriores não possuíam um grau muito alto de realização por parte dos alunos.

Buscamos, com a atividade, não somente verificar o grau de assimilação dos alunos acerca dos temas trabalhados, mas sobretudo quais recursos haviam utilizado para elaboração das charges e tirinhas, se haviam trabalhado alguma comicidade, de que maneira organizaram a sequencialidade da ideia. As avaliações não podem, obviamente, perpassar por critérios meramente estéticos dos desenhos, mas devem contemplar a relação texto-imagem e a intenção do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, então, que a utilização de quadrinhos em aulas de história requer uma abordagem específica. O primeiro passo é instrumentalizar os alunos a uma leitura adequada das linguagens contidas nos HQs: tempo, sequência, onomatopeias, movimento, etc. São elementos fundamentais dessa linguagem, e que devem ser devidamente apresentados aos alunos para que a análise da fonte não fique defasada.

Outra peculiaridade está no modo de abordar as histórias em quadrinhos na sala. Pode-se tanto buscar uma análise contextual da fonte (quem fez? onde fez? quando fez? qual objetivo?), quanto explorar a relação com as linguagens próprias dos HQs, aproximando os alunos das fontes de modo que eles mesmos produzam tirinhas, charges e histórias em quadrinho. Nessa última opção de abordagem, é fundamental que os alunos compreendam o valor de se pensar HQs como uma fonte histórica, contextualizando o próprio processo de produção. Assim, tais abordagens não se excluem, muito pelo contrário, são

extremamente produtivas quando há a possibilidade e tempo de trabalhá-las conjuntamente.

Assim, as avaliações dependem muito de qual abordagem o professor selecionou para trabalhar em sala com seus alunos. Se a turma for produzir charges, tirinhas ou histórias em quadrinhos como atividade avaliativa, os pontos a serem analisados vão além dos aspectos estéticos. A intenção, o modo que os estudantes utilizaram a linguagem dos quadrinhos e, principalmente, o seu valor histórico, são alguns elementos a serem avaliados. Se a abordagem que o professor escolher for de simplesmente analisar os HQs como fontes, a avaliação deve objetivar a compreensão dos alunos do processo histórico, na medida em que eles insiram adequadamente a fonte no seu contexto. Por exemplo, uma charge que trata da Revolta da Chibata: em qual período foi produzida? Qual a relação desse período com o que ela traz como tema? Quem a fez? Por onde circulou? São algumas questões que os alunos devem tentar responder quando da interpretação desse tipo de fonte.

Desse modo, nossa experiência no Colégio Estadual Moradias Monteiro Lobato reforça o que o projeto PIBID História 2 apreendeu nestes últimos anos, a saber: a relevância de se inovar em fontes históricas na sala de aula. Buscar uma perspectiva mais próxima dos alunos e adaptar a didática a novas fontes podem gerar um maior aproveitamento das turmas na disciplina de história.

REFERÊNCIAS

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

SANTOS, R. E. A história em quadrinhos na sala de aula. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. **Anais ...** São Paulo: Intercom, Belo Horizonte, 2003.

SANTOS, R. E.; VERGUEIRO, W. História em quadrinhos no processo de aprendizagem: da teoria à prática. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, n. 27, jan./abr. 2012, pp. 81-95.

VERGUEIRO, W. Uso das HQs no ensino. **Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula**, v. 4, p. 7-30, 2005.

PIBID – BUSCANDO INOVAÇÕES NA FORMAÇÃO FILOSÓFICA

Celso de Moraes Pinheiro

INTRODUÇÃO

Sempre que se fala de educação filosófica nos deparamos com a questão entre o ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. Porém, o que de fato nos propomos a fazer quando abordamos esta questão na escola básica? Embora possa parecer uma questão de simples determinação ou de escolha entre termos, na verdade a questão terminológica levanta uma problematização muito mais complexa. Tal problemática foi apresentada pela primeira vez por Immanuel Kant e é, até hoje, a questão de fundo das discussões sobre o ensino de Filosofia. Não incomum é vermos autores pretendendo dirimir essa questão, com intenção de produzir discussões filosóficas mais estritas, no entanto o que vemos é a simples apresentação do problema, sem uma apropriação necessária e filosófica da questão da determinação específica do que venha a ser Filosofia e o que pode ser compreendido por filosofar.

Que existe uma diferença entre aprender Filosofia e aprender a filosofar é de fácil constatação. O problema é a diferenciação própria entre os termos, uma vez que, para que se possa afirmar algo acerca de um processo que ensine a filosofar é preciso que se tenha, minimamente, noção do que seja a Filosofia, ou melhor, é preciso que se determine objetivamente o que se entende por Filosofia. Ao contrário das demais ciências, a Filosofia se caracteriza pela própria impossibilidade de ser caracterizada ou, em outros termos, pela impossibilidade de uma definição única. Filosofia e filosofar dizem o mesmo, porém, as implicações são constantes e determinantes na forma de se pensar seu ensino. Justamente aqui reside o fundamental papel das tarefas desenvolvidas pelas ações propostas no programa PIBID Filosofia. O objetivo premente do projeto é propiciar e encaminhar alunos do ensino médio a se ocupar com reflexões filosóficas autênticas. Dessa forma, a leitura de textos clássicos da Filosofia, auxiliada por inovadoras metodologias e projetos de discussão filosófica, objetiva atrair e aproximar os alunos do texto instalando um ambiente de aprendizagem e verdadeira experimentação filosófica.

Quando a intenção é propiciar a apropriação da terminologia conceitual filosófica um primeiro problema se coloca: não há como fazer isso indo diretamente ao texto. O aluno do ensino médio, ao contrário do aluno de graduação dos cursos de Filosofia, não opta pelo estudo filosófico, como por nenhuma outra disciplina deste nível escolar. Elas lhes são ofertadas obrigatoriamente e isso o leva não compreender de antemão o que possa vir a ser o filosofar. Isso não significa que já não tenha exercido ou que exerça o pensamento filosófico nas coisas cotidianas. No entanto, dar sentido ao cotidiano seja, talvez, um dos grandes desafios da própria Filosofia no Ensino

Médio. A aproximação entre o mundo da vida, ou seja, entre aquilo que se mostra diariamente como a realidade que cerca cada indivíduo, com as análises criteriosas da filosofia é, então, o grande desafio da disciplina de Filosofia no Ensino Médio. Trazer o mundo do dia-a-dia para o centro das discussões se torna o maior desafio para o professor de Filosofia. Buscar desenvolver um pensamento mais aguçado, mais cuidadoso sobre questões comuns, consideradas, na maior parte das vezes como banais, é tarefa própria do ensinar a filosofar.

A partir disso, o subprojeto 3 de Filosofia do PIBID busca continuamente ter como meta a possibilidade de emprestar um sentido efetivo para o estudo da Filosofia. Esse sentido obriga o professor a relacionar e aproximar os conceitos centrais de discussão filosófica com o cotidiano. Entre outras tarefas, desde o ano de 2013 o grupo do PIBID Filosofia 3 tem buscado trabalhar de modo sistemático com os conteúdos específicos da Filosofia, a aproximando da realidade vivida pelos alunos dos colégios. Um dos conteúdos específicos que a disciplina de Filosofia aborda é a temática da lógica. Que a lógica seja essencial e fundamental para o bem pensar, é questão que não necessita de longas explicações, especialmente porque também pode vir a ser trabalhada em outras disciplinas como matemática e física. No entanto, concordando com o que foi acima exposto, a dificuldade maior é mostrar aos alunos como a tarefa da lógica filosófica é maior do que aspectos delimitados pela exposição do tema em sala de aula. Nossa tarefa foi propor meios para fazer os alunos sentirem não apenas a necessidade de bem formar seus argumentos, mas também de perceberem como um pensamento lógico filosófico pode levar a evitar erros e enganos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Estado do Paraná se encontra dividida em módulos temáticos bimestrais. A abordagem da lógica faz parte desse conjunto de temas próprios da Filosofia. E, de um modo geral, é considerada pelos alunos do ensino médio como uma das mais difíceis. Compreende-se a dificuldade que o estudo da lógica apresenta para os alunos, uma vez que sua busca é pela boa ordenação e justificação do pensamento. Pensar sobre o pensar, eis a tarefa primária da lógica. O trabalho desenvolvido pelos bolsistas do PIBID procura mostrar como o pensar sobre o pensar é tarefa fundamental e necessária para atividades do cotidiano. Atividades que indicam a importância de bem argumentar, de bem defender seus pontos de vista, de bem procurar justificativas que se acham mais plausíveis nas discussões e debates cotidianos e próprios de uma vida em comunidade.

A base escolhida como fundamento teórico para a abordagem da temática lógica foi a filosofia de Aristóteles. Conhecido como o desenvolvedor e criador da lógica clássica, Aristóteles possibilita a inserção de variadas formas

de se pensar o ato de pensar logicamente. Suas considerações sobre a retórica, como uma análise dos discursos, ou atos de fala, é tão atual quanto os estudos mais avançados das lógicas matemáticas contemporâneas. Aristóteles, especialmente em seus textos: *A Retórica*, *Órganon* e *A Poética*, trata de questões fundamentais para a compreensão e desenvolvimento de estudos sobre a lógica. As bases aristotélicas para a fundamentação da lógica são, portanto, encontradas nessas três obras escolhidas para subsidiar as tarefas do PIBID.

Logo no início de *A Retórica*, Aristóteles afirma sobre a retórica e a dialética que “todas as pessoas de alguma maneira participam de uma e de outra, pois todas elas tentam em certa medida questionar e sustentar um argumento, defender-se ou acusar”. (ARISTÓTELES, 2010, p. 89). Esse é justamente o ponto crucial da importância em se deter os estudos acerca da lógica na problemática trazida à luz pela retórica. O uso da palavra, o modo de sustentação de um argumento é crucial no dia a dia. Apresentar isso ao aluno do ensino médio é fazer vê-lo como a boa argumentação é caminho para a excelência do diálogo e da discussão. Aliado ao estudo da retórica, encontra-se, no mesmo texto aristotélico, um capítulo específico sobre o significado e a importância do uso da metáfora. Aristóteles parte do pressuposto de que “uma aprendizagem fácil é, por natureza, agradável a todos; por seu turno, as palavras têm determinado significado, de tal forma que as mais agradáveis são todas as palavras que proporcionam conhecimento”. (ARISTÓTELES, 2010, p. 265). Do mesmo modo que a retórica em geral, a apresentação da metáfora traz possibilidade de compreensão das finalidades essenciais do estudo da lógica.

Deleitar-se com a lógica, buscando através da análise de conceitos o significado próprio de cada sentença é, ao mesmo tempo, desafiador e instigante. Descobrir que a lógica ensina a verificarmos o sentido real ventilado pela língua é parte constituinte do pensar criterioso e rigoroso. Aristóteles soube, como poucos, desvelar o poder da argumentação, mostrando como a verdade pode ser escondida através se não for feito um uso da lógica nas interpretações e leituras. Por tudo isso, a canalização dos estudos sobre a retórica e a metáfora se mostram fundamentais para o despertar do espírito crítico, filosófico, em qualquer pessoa.

PERCURSO METODOLÓGICO

Viu-se que, entendida como o estudo da estrutura dos princípios da argumentação, a lógica ocupa-se com as formas do pensamento válido. Quando assim apresentada, contudo, costuma despertar pouco interesse dos estudantes do ensino médio. Mas o fato é que, abordando as diferentes formas do pensamento, este saber pode ser estudado através dos demais, pois está presente nas ciências, na política, no direito, etc. Deste modo, introdução à lógica pode ser realizada através de outros assuntos que tornem claro qual papel é desempenhado por este saber no cotidiano.

Para lograr êxito nessa tarefa, buscamos apresentar as temáticas da retórica e do uso da metáfora como modelos. Isso foi feito com a aproximação entre o cotidiano dos alunos e o rigorismo necessário da lógica. Como método, os bolsistas responsáveis por essa tarefa organizaram uma apresentação musical, selecionando músicas atuais, que se referem ao dia-a-dia dos alunos, para que, a partir de uma leitura atenta das letras, pudessem perceber de que forma se dá, efetivamente, o uso da metáfora na linguagem poética e musical. A ideia central girou em torno de um modo lúdico de aproximar os alunos do ensino médio das questões apresentadas por Aristóteles, especialmente no texto *A Retórica*.

Após levantamento sobre o tipo de música que mais atrairia a atenção dos alunos e dentre os gêneros musicais mais populares entre eles, destacam-se algumas letras que trouxeram exemplos do uso de metáforas para explicitar uma realidade. Assim, escolhidas as músicas, a tarefa seguinte foi elaborar um levantamento do potencial retórico e metafórico da poesia contida nas letras musicais. A próxima etapa da atividade foi a aplicação em salas de aula do primeiro ano, em diferentes colégios¹, com o seguinte desenvolvimento: 1- as letras das músicas selecionadas foram projetadas no quadro (através de um retroprojetor) e tocadas em instrumento musical (violão) pelo bolsista Luís Otávio Mendonça Fiori, acompanhadas pelos professores supervisores, demais bolsistas e pelos alunos (somente os que queriam); 2 - após a apresentação musical, acompanhada da leitura da letra, foi aberto um debate com os alunos sobre as metáforas encontradas nas músicas; 3- relacionávamos a categoria da metáfora detectada na música às análises filosóficas feitas por Aristóteles.

Após a apresentação acima descrita, as próximas aulas versaram sobre a temática da metáfora e sua inserção no conteúdo específico da retórica e no conteúdo geral da lógica. Em dias seguintes, foi pedido aos alunos que tentassem elaborar ou mostrar exemplos de metáforas encontradas no cotidiano. Também foi programado para que os alunos buscassem desenvolver exemplos próprios de metáforas, ou seja, que tentassem criar metáforas para atividades concernentes ao seu dia-a-dia no colégio. É importante ressaltar o fato de que toda essas tarefas buscam sempre a aproximação com a leitura dos textos clássicos. Assim, a finalidade última é a de apresentar as temáticas filosóficas e desenvolver nos alunos do ensino médio o interesse por apropriar-se do universo conceitual que cerca o pensamento filosófico.

¹ As atividades apresentadas foram levadas a termo nas turmas de primeiro ano pelo fato de fazerem parte da temática específica deste período. Além disso, o fato de terem sido desenvolvidas em diferentes colégios se deve ao fato do bolsista responsável pela parte de apresentação musical da tarefa ter solicitado sua mudança de colégio, dentro do mesmo subprojeto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A metodologia de apresentação do conteúdo de lógica logrou êxito nas diferentes turmas em que foi apresentado. Percebeu-se que vias distintas da tradicional leitura de textos clássicos podem levar o aluno a descobrir que a temática filosófica se encontra presente no mundo da vida, ou seja, que suas atividades diárias, suas dúvidas, suas necessidades, suas angústias, seus prazeres, etc., são o próprio campo do trabalho filosófico. Ao ser apresentado, através de músicas a uma temática como a lógica, o aluno pôde perceber que aquela dificuldade inicial, experimentada quando se deparam com o estudo da lógica, pode ser superada. Tal superação se dá via a apreensão de que o trabalho conceitual filosófico é criterioso sobre assuntos que efetivamente fazem parte de seu mundo.

Com a intenção de proporcionar ao aluno a capacidade de perceber, através de apresentações musicais que a metáfora é parte constituinte de grande parte das letras musicais, a tarefa faz com que o aluno se insira no mundo do pensamento filosófico de forma mais “natural”. Como diz Aristóteles, na passagem acima citada, uma aprendizagem fácil é, por natureza, agradável a todos. Essa constatação pôde ser percebida no trabalho desenvolvido pelo grupo do PIBID responsável pela tarefa, pois a apresentação musical, falando a língua do aluno, tornou a aprendizagem “mais fácil”. O fator de reconhecimento imediato com seu mundo, levado a termo com o uso de músicas conhecidas e atuais, faz com que o aluno se sinta proprietário do assunto abordado.

A meta de estimular no aluno o desenvolvimento da capacidade de análise crítica dos fatos, dos acontecimentos, da realidade como um todo foi atingida com as apresentações feitas até o momento. Vê-se que os alunos conseguem perceber o que está implícito nas ideias contidas nas letras das músicas e como elas se tornam conhecimento, criando, com isso, a possibilidade de argumentar filosoficamente por meio de raciocínios lógicos em um pensar coerente e crítico. A ideia de desconstrução do dado, do visível é também trabalhada nesse processo de apropriação de mecanismos lógicos para a análise do discurso retórico. Desconstrução no sentido de oferecer a oportunidade de se verificar que nem sempre o que está dito diz o que se lê, mas que, muitas vezes, o sentido se acha oculto, obrigando o leitor a desconstruir aquilo que aparece para desvelar o que se esconde.

Do mesmo modo que aqui apresentamos uma tarefa específica, ou seja, um trabalho desenvolvido sobre um conteúdo (lógica), o subprojeto 3 trabalha em várias outras frentes. Por uma questão de espaço, não é possível apresentar as demais temáticas, mas podemos citar apresentações e montagens teatrais,

desenvolvimento de jornais e fanzines², simulação de tribunais, etc. Tudo isso pensando sempre na importância de serem desenvolvidas novas metodologias para aproximar os alunos do ensino médio com as diversas temáticas da disciplina Filosofia. O que se verifica é que diferentes abordagens trazem a possibilidade da necessária e efetiva ligação dos alunos com o texto clássico. Ou seja, essa se mostra como a principal tarefa do trabalho do PIBID Filosofia.

A Filosofia é feita da apropriação dos conhecimentos desenvolvidos ao longo de sua história. Tal apropriação depende de uma árdua tarefa de leitura, interpretação e análise dos textos considerados clássicos. Levar ao aluno do ensino médio o texto, de forma direta e objetiva, se mostra ineficaz. Ao se apresentar meios para que, através desses, os alunos se apropriem das discussões filosóficas e sintam a necessidade de aprofundamento dos conhecimentos, verifica-se que tais metodologias se mostram pertinentes. Pensar que uma letra musical pode servir como início da compreensão dos processos lógicos é algo que traduz não apenas a necessidade de novos modelos e métodos de aproximação do aluno com textos clássicos da Filosofia, mas que também confirma a ideia de que ao fazer algo mais ligado ao seu cotidiano, mais próximo de seu mundo da vida, o aluno acaba penetrando no complexo universo do critério filosófico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho dirigido com a finalidade de criar uma metodologia diferente para fomentar a aproximação do aluno de ensino médio com algumas questões próprias da lógica se mostrou, ao longo do tempo em que foi desenvolvida a tarefa, como pertinentes e apropriadas. O fato de se criar mecanismos mais “suaves” para a apresentação de problemas e temáticas filosóficas não diminui e tampouco exclui o caráter propriamente filosófico da discussão. O mundo da vida, o cotidiano dos alunos, pode ser interpretado como fundamental para a compreensão da importância da filosofia. Tomando como marco teórico a ideia exposta por Aristóteles de que há uma vantagem no fazer quando se faz o que se gosta, o grupo que levou a termo a tarefa de iniciar e introduzir o pensamento lógico através da música logrou êxito. Ao mostrar que nas coisas mais simples, como uma música atual e popular, se encontram problemas que devem ser analisados pela filosofia, faz com que o aluno descubra que o estudo da Filosofia não se resume a uma mera apresentação histórica do pensamento, mas é um fazer contínuo. Esse fazer é o que se pode chamar de filosofar. A descoberta do filosofar pode, como mostrado através do trabalho aqui comentado, provir daquilo que está em volta do aluno, de seu dia-a-dia.

² Montagem e publicação não profissional e não oficial de jornais, artigos, panfletos, colagens, etc.

Apresentar uma música, analisar sua letra, buscar as metáforas existentes, discutir o significado das mesmas, explicitar como a verdade pode estar oculta no artifício retórico é a chave para provocar o debate sobre o caráter de verdade e de aparência. Eis um breve resumo do trabalho levado a cabo por esse projeto do PIBID Filosofia 3. Se, após toda essa discussão os alunos se voltaram para os livros de Aristóteles com um pouco mais de atenção e “respeito”, então a finalidade do trabalho foi atingida. E, até o momento, nas experiências efetivadas, foi justamente isso que se constatou. Aristóteles e a lógica não são mais nomes “estranhos”, não são mais pessoas que “viveram há muito tempo”. São parte ativa do cotidiano, do mundo da vida.

Para finalizar deve-se frisar que esse não é o único trabalho de iniciação aos temas filosóficos feitos através da apropriação de fatos cotidianos, porém é muito significativo. É, sem dúvida, um dos que apresenta boas respostas à proposta central do projeto do PIBID Filosofia, a saber, aproximar o aluno da leitura dos textos clássicos de Filosofia. Em relação ao professor bolsista, que se encontra em processo de formação, as atividades proporcionam a possibilidade de desenvolvimento de novas metodologias e segurança para fomentar estudos que efetivamente dirijam os alunos para um pensamento filosófico.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **A Retórica**. Trad. de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento Pena. Lisboa: Imprensa Nacional, 2010.

_____. **Poética**. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

_____. **Tratados de Lógica (Órganon)**. Trad. Miguel Candel Sanmartín. Madrid: Editorial Gredos, 1994.

IMIGRAÇÃO E MARGINALIZAÇÃO

Alexandro Dantas Trindade

Simone Meucci

Sabrina César Freitas

Geovana Mendes

Isabela de Jesus

Rodrigo Marcondes

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta um relato da Oficina de Sociologia intitulada “Imigração e Marginalização”, elaborada pelo Subgrupo PIBID/UFPR/Sociologia 3, e ofertada aos alunos do 2º ano do Ensino Médio do Colégio Paulo Leminski, localizado no Bairro Tarumã, Curitiba, durante o primeiro semestre de 2016.

A oficina compreendeu cinco encontros vespertinos, com duração de três horas cada um, e compreendeu atividades que envolveram discussões e reflexões acerca do fenômeno migratório no Brasil, no passado remoto e na contemporaneidade. O objetivo principal da oficina foi problematizar a imigração a partir de dois enfoques mais amplos, quais sejam: a) o da constituição da Identidade Nacional e b) o da estratificação social e, em particular, dos fundamentos da desigualdade social.

Nesse sentido, foram mobilizados temas como escravidão, eugenia, branqueamento, estereótipos e preconceito racial, de forma que os estudantes percebessem a história da população brasileira numa perspectiva ampla, contemplando esferas como cultura, política e estrutura social na chave da identidade e da diferenciação. Assim, os estudantes foram convidados a refletir sobre as condições a partir das quais se deu o processo de formação social brasileiro.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A escolha dos temas Imigração e Marginalização para a realização de uma oficina voltada a estudantes do ensino médio de um colégio se deu, fundamentalmente, em razão do ambiente escolar abranger afetividades, sentimentos e representações sociais que estruturam sociabilidades. Tal projeto depende do estabelecimento de uma discussão que permita a desconstrução de práticas excludentes e antidemocráticas. Dessa forma, constitui-se uma reconstrução de concepções transformadoras nas relações sociais. Tendo isso em vista, o tema escolhido possibilita que os alunos tenham condições de em suas interações cotidianas mobilizar-se no torno de ideias transformadoras nas relações de trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

A mobilização destes temas a partir de abordagens sociológicas foi possível em virtude de um arcabouço teórico que, a despeito de pouco presente entre autores clássicos do pensamento sociológico, como Marx, Durkheim e Weber, se constituiu como problema de investigação ao longo do século XX, particularmente nos Estados Unidos, através da chamada Escola de Chicago nos anos 1930. Neste caso, a construção de conceitos e categorias sociológicas como “integração social” e “marginalização”, dentre outras, tiveram como objetivo explicar situações e contextos sociais marcados pela presença de ondas migratórias decorrentes dos processos de modernização pela qual passou a sociedade norte-americana desde meados do século XIX. Fenômeno esse que países como Argentina, Brasil e Canadá também conheceram, ainda que com defasagens temporais, motivações e efeitos diferenciados e que ainda contemporaneamente afetam as formas de sociabilidade (OLIVEIRA, 2014).

A partir disto, foi escolhido dois grandes temas das Ciências Sociais: o fenômeno migratório e o estabelecimento de marginalização para determinados grupos. Mais especificamente, no fim do século XIX e começo do século XX no Brasil, e que marcaram dois importantes contextos sociais e científicos: 1) o fluxo migratório de europeus e orientais e 2) o desenvolvimento das teses racialistas como prisma analítico de interpretação do país. O primeiro está imerso em um conjunto de arranjos histórico-político do Brasil: fim da escravidão, incentivo nacional à vinda de imigrantes europeus e anseio de modernização do Brasil. O segundo deles se refere a explicações científicas de interpretação do Brasil e da identidade nacional, que tinham o principal prisma analítico voltado para a compreensão das tensões étnico-raciais.

Tendo em vista estes dois contextos, a intenção desta oficina aqui relatada centrou-se em construir, junto aos alunos dos segundos anos do ensino médio do C.E. Paulo Leminski, como o etnocentrismo pode ser um dos elementos de produção de desigualdade econômica e social. Em outros termos, esta oficina teve como objetivo sugerir uma visão sociológica a respeito da recepção dos imigrantes no Brasil, através da compreensão de como o exercício de alteridade fora modelado por uma perspectiva racialista e etnocêntrica.

Cabe ressaltar que de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais para as Ciências Humanas (BRASIL, 2006), o papel da disciplina de Sociologia no ensino médio é o de desenvolver estranhamento e desnaturalização dos fenômenos sociais e, nesse sentido, a oficina objetivou compreender como algumas das lógicas da Imigração podem estar imbricadas com as de Desigualdade que, vistas pelo senso comum como “naturais” ou “imutáveis”, são, todavia, construídas socialmente.

Uma das questões que podem ser “estranhadas” ou “desnaturalizadas” é justamente a esfera da cultura. Conhecer as formas de vida de populações vindas de diferentes origens geográficas passa, por exemplo, pela afirmação da

“alteridade”, do reconhecimento do “outro”, seja em sua integralidade, seja na esfera dos direitos fundamentais.

Em uma oficina, o conceito será instrumentalizado em relação à imigração, olhando o estabelecimento e a lógica que regeu de grupos étnicos no Brasil. Além disso, nos preocupamos com a relação entre a organização dessas populações que migraram, a forma como foram recebidas em nosso país e suas consequências.

Outra inspiração para a oficina foi o Caderno de Expectativas de Aprendizagem (PARANÁ, 2012), que traz para a disciplina de sociologia o objetivo 17: “[Que o aluno] compreenda como as identidades são construídas no contato com a diversidade cultural, étnica, religiosa, de gênero e de orientação sexual, apropriando-se do significado de identidade a fim de adquirir consciência do seu pertencimento”, ou o objetivo 29: “[Que o aluno] Identifique as mudanças ocorridas no mercado de trabalho em relação à escolaridade, à etnia e ao gênero”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também confluem com o objetivo de nossa oficina: abrir uma discussão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais, “como a exclusão (social, econômica e política) e a concentração (de poder e de renda)” (BRASIL, 1999, p. 38). Em nível estadual, a desigualdade também aparece. Nas Diretrizes Curriculares Estaduais, a estratificação aparece como “o fenômeno que, ao classificar indivíduos e grupos por critérios individualizados (renda, escolaridade, origem étnica etc.), hierarquiza-os em fixações sociais, como expressões ideológicas” (PARANÁ, 2009, p. 81).

Na escola em que atuamos, estas noções se repetem no currículo mínimo através do Projeto Político Curricular do Colégio Estadual Paulo Leminski (2014) para a disciplina de Sociologia - que traz conceitos como “Desigualdades Sociais”, “Cultura” e “Identidade”, que foram acionados para trabalharmos o tema de desigualdade e alteridade.

PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DAS DISCUSSÕES

O Colégio Estadual Paulo Leminski, local onde foram ofertadas as Oficinas, encontra-se no bairro Tarumã na cidade de Curitiba (Paraná); atende cerca de 2.500 alunos divididos entre o Ensino Fundamental e Médio, nos três períodos do dia. O Colégio está vinculado ao PIBID desde 2013 e durante estes anos foram realizados projetos tanto nas aulas regulares quanto em atividades no contra turno em aulas extraordinárias. Haja vista a disponibilidade de grande número de alunos permanecerem no Colégio durante o período da tarde optou-se por planejar aulas e atividades de cunho sociológico no formato de uma Oficina. Além do mais, a escolha por este molde se deu pela possibilidade de aproximação estendida entre alunos e bolsistas e entre alunos e da Sociologia – já que cada encontro semanal contava com 3h de duração.

Diante destas condições, a oficina se estruturou a partir de quatro focos temáticos realizados ao longo dos cinco encontros.

Na primeira sessão, realizou-se um diagnóstico, tendo como objetivos: 1) a identificação das principais percepções sociais que os alunos possuem sobre o que é ser imigrante e brasileiro; 2) potencializar o estranhamento e desnaturalização do modo como se pode imaginar a imigração no Brasil; 3) a discussão introdutória sobre as categorias de estrangeiro e nativo; 4) fornecer elementos introdutórios para o entendimento de quais nexos causais existiram entre o fim da escravidão no Brasil e o início da imigração em massa no Brasil.

Os conceitos sociológicos foram articulados em correspondência as duas atividades realizadas, consoante à percepção social dos próprios alunos: I) apreensão e análise de quais são os estrangeiros típicos que se estabeleceram no Brasil e em contraposição a formação de II) um gradiente de brasilidade (nativo). Nesta primeira sessão da oficina, depois do diagnóstico anterior, realizaram-se duas atividades: a elaboração de um personagem imigrante fictício e o desenvolvimento de um gradiente de brasilidade, com discussão posterior ao desenvolvimento dos exercícios. Utilizaram-se, para isso, de 50 imagens de recortes de revista (para cada grupo de alunos) de pessoas de diferentes vestuários, tons de pele, etnias, ofícios e reconhecimento social.

Na segunda sessão, realizada nas dependências do campus da Reitoria da UFPR, apresentamos conceitos e categorias sociológicas voltadas para a compreensão do Imaginário social e da Consciência Coletiva, cujo objetivo foi o de detectar como os diferentes imigrantes do Brasil (no final do século XIX e início do século XX) foram concebidos. Os recursos utilizados envolveram a seleção de textos e excertos que representaram como se deu a recepção dos imigrantes no Brasil, além de suas representações no imaginário social, seleção essa que abrangeu três temas principais: 1) a representação social do imigrante, 2) a posição da mulher na imigração, 3) a história e estatísticas migratórias do Haiti. Este último tema foi incorporado em virtude da presença significativa de imigrantes haitianos recentes em Curitiba.

Para isso, realizou-se a seguinte atividade com os estudantes: os textos produzidos pelos bolsistas do PIBID foram alocados dentro de livros da Biblioteca da UFPR. O objetivo foi, à semelhança de um exercício como “caça ao tesouro”, aproximar os alunos de um ambiente como a Biblioteca da universidade e, com isso, proporcionar-lhes uma experiência de identificação e localização de referências bibliográficas nas prateleiras, isto é, um contato físico com as obras e, posteriormente, a formação de grupos de leitura e discussão daqueles excertos textuais e dos temas indicados acima. Nesse sentido, percebemos justamente a dificuldade dos estudantes quanto à interpretação de textos escritos em linguagem acadêmica. Esta dificuldade, todavia, não constituiu um obstáculo à concretização da oficina, mas, ao contrário, acenounos com o desafio de traduzir conceitos e categorias, às vezes muito abstratas e de difícil compreensão inicial, mediante a utilização de outros materiais de

apoio, como produções audiovisuais, fotografias, *cartoons*, etc., como forma de introduzir os estudantes em discussões mais teóricas num segundo momento.

O tema do terceiro encontro da oficina intitulou-se “limites e as possibilidades de circulação no mundo contemporâneo”, e teve como objetivos: 1) revisão das conexões elaboradas na oficina anterior, entre a Abolição da escravidão e a chegada de Imigrantes (maioria de origem europeia no final do século XIX), a fim de explicar também como este processo interferiu no processo de marginalização da população negra no Brasil; 2) exploração de algumas das atribuições, em termos de imaginário social, que podem ou não ser elaboradas à imagem da mulher como sujeito migrante; 3) pontuação de alguns dos motivos e razões para a saída de grupos de seu país de origem para um país estrangeiro, através do caso específico da imigração haitiana no Brasil; 4) compreensão de algumas das regras e das políticas de imigração, por intermédio da apresentação de excertos da legislação de imigração do Canadá; 5) indicação de como determinadas como Políticas de Estados podem possibilitar ou frear o fluxo migratório. Para tanto, os conceitos de “Burocracia” e “Política de Estado” se fizeram imprescindíveis, além de apresentação de um caso-exemplo, qual seja, os requisitos para a imigração para o Canadá e a aplicação de questionários sistematizando o conteúdo.

Durante este terceiro encontro, a exposição de conceitos sociológicos e processos sociais que os estudantes procuraram compreender foram assimilados mais facilmente, sobretudo quando se fez a apresentação de casos e de fenômenos que explicitassem as nuances do processo de marginalização e de políticas de Estado. As perguntas lançadas aos estudantes do ensino médio permitiram um diagnóstico da representação que esses possuíam sobre processos apresentados e auxiliaram os docentes a orientarem a exposição de determinados pontos que necessitavam ser mais trabalhados.

Por fim, o eixo temático da Imigração e Marginalidade foi trabalhado nos dois últimos encontros. Tendo em vista os temas e conceitos abordados até então, foi necessário esclarecer o conceito de marginalização do migrante na sociedade, procurando, sobretudo no caso brasileiro, estabelecer conexões sócio-históricas acerca da herança colonial escravista e seus efeitos em populações afrodescendentes, comparativamente ao processo de imigração europeia de finais do século XIX e início do XX. Procurou-se então, nas duas sessões: a) explorar o estigma e a marginalização presentes nas relações dos imigrantes com o país de acolhida, sobretudo em contextos socioculturais nos quais a sociedade de destino é substantiva diversa da sociedade original; b) através da mobilização de audiovisuais, apreender a frequência da marginalização cultural nas relações sociais.

Optou-se pelas canções "Boa Esperança" (composta e interpretada pelo *rapper* Emicida em 2015), e "Clandestino" (de autoria do cantor francês Manu Chao, lançada em 1998), e pelo filme de ficção “Olhos Azuis: um Duelo

na Fronteira” (Brasil, direção de José Joffily, 2010, 105 min). Tanto as letras das canções como o filme exibido permitiram estabelecer um debate sobre imigração indesejada, burocracia e políticas estatais, e os efeitos das políticas imigratórias e processos de marginalização e desigualdade social.

Os dois últimos encontros tiveram rendimentos mais expressivos, em razão da maior familiaridade dos estudantes com as músicas de Emicida e Manu Chao. Em razão disso, disseram que prestavam atenção nas letras, mas admitiam, contudo, que nunca haviam tido uma percepção mais crítica do que elas realmente queriam dizer. Por outro lado, muitos deles se identificaram na condição de marginalizados, isto é, puderam perceber as condições socioespaciais e socioeconômicas periféricas das comunidades em que se inserem.

A exibição e debate do filme "Olhos Azuis: Um duelo na fronteira" também causou impacto nos alunos, principalmente pelo desfecho do filme, promovendo questionamentos sobre quem é ou não desejado num país, além de toda a burocracia enfrentada no país de origem e de destino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dos objetivos propostos, cabe estabelecer primeiramente a representação dos alunos quanto ao imigrante *típico-ideal*. Ao propormos questões aos estudantes durante os encontros, obtivemos como resposta o imaginário de um imigrante concebido como Latino-americano, produto de um olhar direcionado ao fluxo migratório contemporâneo. Também foi revelada uma tensão entre percepções de *brasilidade*, dada pela diferença do posicionamento dos mestiços nos gradientes entre os grupos. Ambas as representações foram constatadas pela aplicação de uma tabela e pela construção de um gradiente.

Quanto à abordagem com base em textos acadêmicos, estes proporcionaram a problematização dos imaginários existentes em torno da imigração e, por outro lado, houve pouco retorno em relação à eficácia de apreensão da desconstrução, expondo determinadas lacunas não preenchidas pela educação básica. Dito isso, a leitura de textos demonstrou-se muitas vezes, um método pouco eficaz e chamativo ao interesse dos alunos.

Por outro lado, os alunos mostraram-se mais receptivos diante do exercício da alteridade mínima, na qual eles eram o “outro”, a partir da dinâmica de encenação de uma possível imigração ao Canadá. Dessa atividade, obtivemos por parte dos alunos, uma resposta quanto à relação entre imigração e burocracia, o que permitiu posteriormente a discussão acerca dos efeitos que determinadas políticas de Estado têm sobre a estrutura de estratificação social, sobre as possibilidades de mobilidade social, estigma e marginalização.

Por fim, uma gama de indagações e discussões foi levantada pelos alunos após o exame de músicas que representavam o contexto no qual

também estavam imersos, proporcionando a apreensão das condições de marginalidade. Além do mais, o formato de Oficina tem se revelado um excelente meio para a formação de professores, aproximando os bolsistas do PIBID da realidade do jovem de periferia de um modo que não é possível nas aulas ordinárias. Igualmente, o formato permite um planejamento cuidadoso e inovador do conteúdo sociológico para a consecução da Oficina.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília, DF: MEC/SEMTE, 1999.

C.E. PAULO LESMINSKI. **Proposta Pedagógica-Curricular**. Curitiba. 2014. 206p. Disponível em:
http://www.ctapauloleminski.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/9/690/9026/arquivos/File/PPC_Integral_2014.pdf. Acesso em 18 de abril de 2016.

OLIVEIRA, M. O Tema da Imigração na Sociologia Clássica. **Dados – Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 57, n.1, p. 73-100, 2014. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582014000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de agosto de 2017.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Paraná. 2009. 447 p.

O PIBID NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A ABORDAGEM DE QUESTÕES ÉTNICAS E RACIAIS PELA SOCIOLOGIA

*Nelson Rosário de Souza
Silmara Aparecida Quintino
Aline Adriana de Oliveira
Giovanna Gabriela Silva Vargas*

INTRODUÇÃO

O projeto que é objeto do presente artigo foi desenvolvido no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA CEAD) Polo Poty Lazzarotto. Trata-se de uma escola estadual que oferece ensino na modalidade ‘Educação de Jovens e Adultos (EJA)’; ela está localizada na região central de Curitiba, capital do Paraná. As características desta instituição: sua proposta de ensino para jovens e adultos e sua metodologia diferenciada; contribuíram na sua escolha para implantação do PIBID de Sociologia¹.

O uso da observação participante como metodologia de pesquisa possibilitou a percepção de xenofobia e racismo sofrida por alunos imigrantes, em especial os oriundos do Haiti, promovida, inclusive, por estudantes que migraram do nordeste brasileiro. Tal situação contrariava a proposta de um ambiente escolar democrático e impelia uma reação com apoio na Sociologia. Deve-se salientar que 2015 foi um ano de significativa presença de haitianos em Curitiba (CAVALCANTI, 2016), (OLIVEIRA, 2016) e (ALBUQUERQUE; GABRIEL; ANUNCIAÇÃO, 2016).

Frente ao grave diagnóstico, o grupo do PIBID² propôs a realização da ‘Semana de Sociologia’ voltada à interação reflexiva com a comunidade escolar com apoio em ferramentas conceituais sociológicas. O projeto colocou o fenômeno da migração no centro do debate. Com auxílio da história, o objetivo foi desnaturalizar as diferenças construídas como inferioridades, mas, a partir da própria reflexão dos agentes envolvidos. Como objetivo complementar, figurava a proposta de aumentar o interesse pela Sociologia³.

O presente artigo, portanto, se propõe relatar a experiência informada acima; para cumprir este intento apresentaremos, primeiramente, o aporte teórico que serviu de suporte para a atividade. Depois iremos expor o instrumental metodológico mobilizado para, então, relatar e analisar a

¹ Programa PIBID - Sociologia 1, vinculado à Universidade Federal do Paraná, sob coordenação do Prof.º Nelson Rosário de Souza e supervisão da Prof.ª Silmara Aparecida Quintino.

² Além dos autores deste artigo, completavam o grupo: Ana F. Gabardo, Ana S. Bittencourt e Julia Paes, todas discentes do curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

³ Muitos alunos optavam pela realização de prova de proficiência, evitando assim cursar a disciplina.

experiência e seus resultados, contemplando também o contexto e o perfil dos estudantes envolvidos. Reservaremos as considerações finais para refletir sobre os ganhos proporcionados pelo projeto, especialmente ao que tange o processo de formação de professores.

O OLHAR CONSTRUTIVISTA COMO REFERENCIAL

O referencial da sociologia crítica foi o suporte da experiência aqui relatada. Esta perspectiva reconhece a presença da estabilidade, mas, considera que o conflito é elemento recorrente na história e chave explicativa do processo social. A escola, enquanto instituição social, não tem uma essência, tipo reprodução da ideologia dominante; ao contrário, ela é construída na interação com as demais dimensões sociais. Privilegiamos aqui o olhar construtivista (CORCUFF, 2001) em oposição ao paradigma da dominação. Trata-se de valorizar a dimensão da resistência e a relativa autonomia dos atores na construção dos sentidos presentes na sociedade.

Bourdieu e Passeron (1975) analisaram como a escola cumpriria a dupla função de reproduzir e legitimar as desigualdades sociais, descumprindo a promessa de promover a igualdade de oportunidades. Apesar das contribuições deste estudo, sua limitação está em enfatizar as estruturas sociais em detrimento da capacidade de resistência dos sujeitos (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2006) e, com isto, deixa pouca ou nenhuma margem para observação da capacidade dos agentes sociais de construir sentidos ao se depararem com os conteúdos institucionais, enfim, com as realidades objetivadas (CORCUFF, 2001). A perspectiva construtivista, em contrapartida, recomenda a observação do cotidiano dos alunos na escola, para verificar como eles interagem com a herança social e de classe. Esse jogo interativo indica o que é reproduzido e o que é transformado no universo escolar. Seguir este caminho significa, também, enfatizar a condição de sujeito que os alunos ocupam neste processo.

Entendemos que o motor constituinte da sociedade é a interação, os indivíduos sofrem os constrangimentos do social instituído, mas, mantém a capacidade criativa e reflexiva nos processos interativos que são conflituosos, essa característica, por si só, impede a passividade dos sujeitos.

A partir da perspectiva construtivista é possível apreender o caráter processual da educação, assim como, o envolvimento dos sujeitos na experiência social marcada pela tensão entre estabilidade e conflito. A ferramenta aqui proposta também oferece a oportunidade de alunos e professores confirmarem suas condições de construtores da realidade social que os cerca, se reconhecendo nas naturalizações sobre imigração e preconceito e também vislumbrando a possibilidade de recriar esta realidade.

A FERRAMENTA METODOLÓGICA DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante foi a ferramenta metodológica adotada neste trabalho. Ela nos permitiu compreender as formas de interação e sociabilidade dos estudantes, docentes e funcionários; bem como, possibilitou apreender suas ações e reações nos diferentes espaços: dentro e nos arredores da escola. A bibliografia que debate a observação participante enquanto método da pesquisa de campo enfatiza que a participação deve estar presente na totalidade do processo. A participação favorece a apreensão de circunstâncias não objetivas ou ainda não objetivamente mensuráveis. Neste sentido, é possível considerar os atributos de compreensão da subjetividade do campo tal como a metodologia da observação participante proporciona. Assim sendo, a observação dos aspectos mais cotidianos descortina nuances de subjetividade ou, ainda, de atribuição de sentido: às práticas, costumes, condutas pragmáticas e morais dos sujeitos do campo. Buscou-se, na observação participante, atentar para a conduta real dos sujeitos em situações do seu cotidiano, no contexto escolar, conforme ressalta Oliveira (2008), atribuindo-se à metodologia a possibilidade de observar aquilo que os estudantes da EJA dificilmente diriam numa entrevista. As falas e ações dos alunos denotaram um comportamento xenofóbico, que passou a ser alvo da ação educativa empreendida na Semana de Sociologia.

A TENSÃO ENTRE XENOFOBIA E INCLUSÃO

O Projeto Político Pedagógico⁴ da escola CEAD Poty Lazzarotto propõe que esta se diferencie metodológica e didaticamente da modalidade regular, uma vez que, segundo o documento, o perfil do corpo discente atendido pela instituição é diverso, formado por alunos adultos trabalhadores que, por diversas razões, não concluíram as etapas do ensino básico. Também compõem este universo: idosos, egressos do sistema carcerário, surdos e alunos com transtornos de aprendizado.

A observação realizada na escola permitiu perceber que, para além da evasão escolar pela oferta ainda reduzida de vagas no ensino médio, sendo discrepante o número de matriculados no nível fundamental em relação àqueles no nível médio, o abandono da escola ocorre também por situações de: trabalho, dificuldades econômicas na família, gravidez na adolescência, problemas na aprendizagem que não foram corretamente atendidos, situação de violência ou opressão na escola e, por fim, o fato de o aluno não atribuir um sentido positivo à realização desta etapa escolar.

⁴ Documento formulado em 2012, vigente no momento da aplicação do projeto e consultado na secretaria da instituição.

Os alunos retornam à escola buscando concluir as etapas faltantes principalmente por necessidades ligadas ao mundo do trabalho, seja por exigência da empresa em que estão atuando, ou falta de oportunidades de trabalho. Poucos manifestaram o plano de seguirem com os estudos até o nível superior. Os documentos de planejamento da instituição apregoam que a escola deve incentivar os estudantes nos seus projetos, servindo de passaporte para seus objetivos.

Ao longo do ano de 2015 a migração massiva de haitianos não foi acompanhada de uma política para a validação dos diplomas destes trabalhadores. Muitos deles tinham graduação completa ou interromperam seus cursos ao deixarem o Haiti. Ao chegarem aqui precisaram, por conta da barreira linguística, voltar a estudar no nível de educação básica; a comprovação de conclusão de ensino médio constituiria uma forma de alcançar melhores condições de trabalho e retomar o ensino superior no Brasil. Tal situação fez com que a presença de alunos haitianos no ensino médio se tornasse marcante. Na escola em tela, não havia, durante toda a permanência de alunos haitianos, tradutores do português para o *creole* ou francês, para que as aulas pudessem ser plenamente compreendidas. Não ocorreu uma recepção oficial, tampouco, um projeto de inclusão destes alunos ao contexto escolar diverso e com dinâmica específica. Apesar da diversidade já vivenciada entre os estudantes, com: idades, profissões, crenças, estilos, gostos, sexualidades, opiniões e, sobretudo, trajetórias de vida diferentes; construiu-se uma nova diferença. A presença dos haitianos introduziu um novo elemento nas tensões deste complexo universo escolar.

A introdução de uma nova forma de diferença fez reavivar no ambiente escolar uma dificuldade frente ao novo. Diante das notícias e comentários de senso comum acerca da migração, a hostilização dos novos integrantes daquela comunidade escolar tornou-se cotidiana. Durante observações em sala de aula, entre março e julho de 2015, presenciamos comentários xenofóbicos em relação aos haitianos, sendo constante o discurso do roubo de empregos e da preguiça. Alunos nativos diziam que os haitianos eram: preguiçosos, vagabundos, machistas e desprovidos de racionalidade. Em uma das aulas, na presença de um aluno haitiano ainda pouco habituado à língua portuguesa, um estudante fez um comentário racista e xenofóbico se referindo a ele. Todos os outros riram, e o rapaz, que não tinha entendido o conteúdo da fala do colega, tanto por conta da língua quanto do inesperado preconceito, riu também, constrangido.

A xenofobia se baseava em duas pré-noções principais. A primeira era o medo de perder terreno para o outro, tendo em vista a crise e seus efeitos no Brasil. A segunda a concepção racista sobre a inferioridade do 'outro'. A combinação destes preconceitos ancorava e estimulava a hostilização aos haitianos, mesmo por parte daqueles que também sentiam os efeitos da construção da diferença como inferioridade: migrantes nordestinos, moradores

da periferia, mulheres, enfim, pobres. Frente a tais problemáticas, propusemos uma inversão de papéis como forma de mostrar para os estudantes, mesmo os brasileiros, a condição relacional de imigrante *versus* cidadão local, e o quanto o racismo e a xenofobia já justificaram, na nossa história, opressões que se refletem no dia a dia, através de uma cultura da exclusão que permaneceu e produz efeitos negativos sobre todos.

A SEMANA DE SOCIOLOGIA: ‘BRASIL: A QUEM PERTENCE ESSA TERRA?’

A Semana de Sociologia serviu-se dos subsídios fornecidos pela observação participante e contou também com o envolvimento dos alunos da escola. Ela foi realizada no CEAD Poty Lazzarotto entre os dias 07 e 11 de dezembro de 2015. As atividades promoveram a interação entre os espaços da escola e da universidade. A ideia central era provocar o estranhamento como artifício para o estabelecimento da discussão acerca da migração e das construções sociais elaboradas a partir de tal fenômeno. Os alunos foram convidados a narrarem suas trajetórias e se colocarem na situação do ‘outro’. Tal atividade permitiu que eles imaginassem experiências como a chegada num novo país ou, num lugar estranho, e refletissem sobre elas.

O escopo da atividade constituiu-se de cinco dias de discussões acerca das temáticas de xenofobia, racismo e de questões inerentes ao pertencimento das populações indígenas na cultura brasileira. Através da questão: ‘Brasil: a quem pertence essa terra?’, a Semana de Sociologia buscou traçar uma aproximação frente à realidade da totalidade de alunos imigrantes que frequentam a escola, contemplando: haitianos, nordestinos, latino-americanos, e aqueles oriundos de outros lugares. A experiência aguçou percepção, deles mesmos, de que muitos entre eles eram, conforme o momento de interação, sujeitos e objetos da xenofobia.

A abertura do evento ocorreu na Universidade Federal do Paraná com a presença dos coordenadores de outro importante projeto intitulado: ‘Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH) UFPR’. Na oportunidade discutiu-se a importância da integração entre a comunidade e a população imigrante. Nos três dias seguintes foram realizadas na escola atividades que tematizaram a migração e a xenofobia em interlocução com as teorias sociológicas e antropológicas. Numa das sessões foi abordada a história da colonização do Brasil pelos portugueses, seguida de uma reflexão sobre a migração no país, bem como sobre o estatuto das populações indígenas na contemporaneidade. Noutra atividade mobilizou-se o olhar antropológico acerca da: identidade, alteridade, estranhamento e etnocentrismo. Em interação com os estudantes, foi realizada uma discussão acerca do racismo e da xenofobia à luz dos conceitos antropológicos. Por fim, foi reservado um momento para problematização do trabalho em relação ao fenômeno da

imigração. Foram evidenciadas as condições de trabalho às quais os imigrantes, em especial haitianos, estão submetidos no Brasil, bem como a interface entre racismo e trabalho.

Paralelamente às atividades acima elencadas, foram desenvolvidos dois projetos audiovisuais: um documentário e uma mostra fotográfica. As duas propostas possuíam a intenção de evidenciar questões de diversidade cultural sob a ótica da sociologia construtivista, o que possibilitou o envolvimento dos alunos de modo reflexivo. Realizou-se o vídeo “Travessias”⁵ a partir da proposição sociológica de documentário, cujo diferencial é a valorização da reflexividade discursiva dos sujeitos (COUTINHO, 1997; SILVA, 2001). O objetivo era, por meio de relatos dos alunos imigrantes, promover a reflexão sobre a criação de estereótipos a partir de visões etnocêntricas do “diferente”.

O projeto de exposição fotográfica “Eu, eu mesmo”, seguiu o mesmo referencial. Ao incorporar o conceito de trajetória, a representação fotográfica promoveu reflexão acerca das diferenças de origem, de vida e de percurso social entre os estudantes. O objetivo geral da exposição era pensar as relações estabelecidas no cotidiano sob a perspectiva do relativismo cultural.

A ‘Semana’ foi encerrada com a exposição do documentário reforçando o cruzamento entre experiência e teoria, quanto a: trajetória, identidade e a produção dos alunos imigrantes.

RESULTADOS E PERSPECTIVAS

Ao abordar temas como: imigração, estigma, problemática indígena; à luz de conceitos antropológicos e sociológicos, tais como: trajetória e etnocentrismo; o projeto, marcado pelo construtivismo, ambicionou a interação entre os alunos com o objetivo de problematizar suas relações e ressaltar o caráter essencial do respeito mútuo pelas suas histórias. Esse procedimento se mostrou eficiente na demonstração de que o vínculo entre diferença e hierarquia está ancorado em práticas e interesses de poder. Também ficou evidente de que a escola, enquanto instituição que se quer democrática, deve estar aberta à: inclusão, pluralidade e igualdade.

A resposta às atividades propostas foi percebida, num primeiro momento, quando as falas de alunos que não haviam passado pela experiência da imigração, mas, que presenciavam e, por vezes, eram sujeitos ativos da xenofobia e do racismo, evidenciaram a reflexão e problematização acerca da incoerência e gravidade da reprodução de discursos xenófobos e racistas num país marcado pela miscigenação.

A gravidade da ‘intolerância’ ficou patente quando, no último dia do evento, uma apresentação de um grupo haitiano de *rap social* teve de ser

⁵ Documentário “Travessias”, de Julia Paes, aluna que participou do PIBID no CEAD Poty Lazzarotto. Disponível no Youtube em <https://www.youtube.com/watch?v=Sf1O9_Hvqqc>.

cancelada tendo em vista o risco de ataque xenófobo, pois, um grupo nacional de orientação neonazista estava reunido na cidade no mesmo dia. A ausência forçada dos alunos haitianos no encerramento da ‘Semana de Sociologia’ intensificou a reflexão sobre os temas em tela.

Para além dos resultados práticos da realização do evento, foi possível apreender uma série de desdobramentos de caráter didático e institucional escolar. A experiência gerou maior facilidade de apreensão de conceitos sociológicos, neste aspecto, foi fundamental a interação entre os agentes e a retomada de suas histórias de vida. Abordar uma temática sociológica torna-se mais eficiente quando se articula com o cotidiano dos alunos.

Uma das contribuições do trabalho foi a reflexão geral sobre racismo e xenofobia na escola. Um segundo desdobramento, quase imediato, foi o empoderamento dos estudantes, em especial dos haitianos que contaram suas histórias de vida no documentário. Além disso, observou-se que, mediante o material audiovisual, foi possível replicar o conteúdo da ‘Semana de Sociologia’ em outros momentos na escola, o que torna a discussão sempre presente no ambiente de diversidade e inclusão.

A experiência permite também uma reflexão acerca do papel do PIBID. Por um lado, mostra-se fundamental envolver os estudantes na construção de conceitos e desconstrução das pré-noções, tanto mais aquelas que promovem: exclusão e violência. Por fim, o relato aqui apresentado evidência o potencial do PIBID em proporcionar experiências muito ricas aos alunos que cursam as licenciaturas, antecipando problemas e soluções próprios do ambiente escolar. A própria trajetória dos alunos ‘pibidianos’ torna-se elemento de reflexividade num processo rico e contínuo.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, J.; GABRIEL, M.; ANUNCIACÃO, R. O papel do entorno no acolhimento e na integração de populações migrantes para o exercício pleno da cidadania. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**, Curitiba, PR: Kairós Edições, 2016.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**, Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CAVALCANTI, L. Novos fluxos migratórios: haitianos, senegaleses e ganenses no mercado de trabalho brasileiro. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**, Curitiba, PR: Kairós Edições, 2016.

CORCUFF, P. **As novas Sociologias**: construções da realidade social, Bauru, SP: Edusc, 2001.

COUTINHO, E. **O cinema documentário e a escuta sensível da alteridade**, São Paulo: Proj. História, 1997

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu & a educação**, Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, C. L. Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características. **Travessias**, v. 2, n. 3, 2008.

OLIVEIRA, M. de. Imigrantes haitianos no Estado do Paraná em 2015. In: GEDIEL, J. A. P.; GODOY, G. G. **Refúgio e Hospitalidade**, Curitiba, PR: Kairós Edições, 2016.

SILVA, M. A. da. **Documentário Brasileiro: entre o modelo sociológico e o etnográfico**. PPGAS/Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

PARTE III:

LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS

A AVALIAÇÃO DE CONHECIMENTOS COMO ESPAÇO DE LEITURA-INTERPRETAÇÃO

*Gesualda dos Santos Rasia
Camila Matos Godinho
Fernanda Busko Woitchik
Mariana Buchmann*

INTRODUÇÃO

O projeto do PIBID-Português 1, da UFPR, intitulado “Os instrumentos de avaliação em Língua Portuguesa como instâncias de leitura-interpretação, é fruto de uma inquietação acerca do espaço e do estatuto destinado à leitura na Educação Básica. Se a leitura é concebida como prática histórico-social, pela qual os sujeitos produzem sentidos acerca da realidade circundante, ao mesmo tempo em que, dialeticamente, produzem sentidos acerca de sua própria condição, colocamo-nos diante dos limites de situações de avaliação da chamada “competência leitora”. Sabemos que esta construção se dá de diferentes formas e de modo processual, no entanto, sua mensuração fica conformada dentro dos limites dos instrumentos de avaliação historicamente utilizados pela escola. Estes instrumentos, via de regra, valem-se do formato pergunta-resposta para aferir níveis de compreensão/interpretação. Diante disso, entendemos que a prova do ENEM, de alcance nacional, pode constituir-se objeto relevante para problematização acerca de como se dão esses processos. Deslocada de seu contexto pragmático de emprego – a avaliação efetiva dos estudantes – tomamo-la como recurso material para aplicação e posterior discussão em sala de aula, com alunos do Ensino Médio.

Vale dizer que o espaço da discussão levou em consideração duas dimensões: inicialmente, a formulação das questões e como os diferentes formatos derivavam possibilidades de leitura a partir das alternativas propostas; e, na sequência, a ampliação do leque de leitura gerado pela(s) temática(s) contemplada(s) nas diferentes questões. Considerar as diferentes possibilidades de leitura/sentidos diz respeito à questão pautada em projeto de pesquisa¹ da coordenadora do Projeto, o qual problematiza, centralmente, o espaço da pergunta no âmbito escolar como instância passível de se discutir a inscrição dos sujeitos, a partir do tensionamento objetividade/subjetividade, considerada esta dicotomia na perspectiva da inscrição histórica dos sujeitos e dos sentidos.

Considerando que o Exame Nacional do Ensino Médio é conhecido pela maior parte dos estudantes por ser um método de entrada no ensino

¹ Projeto de Pesquisa “Sobre o quê e como se pergunta: o estatuto linguístico-discursivo da pergunta/interrogação”, com fomento CAPES.

superior, e que as questões do ENEM têm o texto e a interpretação como eixo central, nós o tomamos como ambiente extremamente adequado para a aplicação dos conteúdos escolhidos e da teoria que tomamos como base para a leitura-interpretação de texto.

Apesar de o exame contemplar apenas uma alternativa como correta para cada questão, a proximidade das outras alternativas com o enunciado, com o texto base ou com algo que está implícito na questão se relaciona à existência de um contexto com mais possibilidades de interpretação.

Esse fato não é totalmente esquecido pela correção da prova: apesar de contar apenas uma alternativa como correta, as demais, tomadas como “incorretas”, também têm pontuações. Essa pontuação varia, de mais para menos, de acordo com a interpretação que o Exame espera que o aluno tenha acerca de cada questão. A partir disso, temos que a marcação de outra alternativa por parte do aluno também corresponde a um certo nível de interpretação. Isso constitui o eixo leitura-interpretação e se estabelece a partir do histórico e das experiências de leitura do educando – fator que está diretamente ligado ao contexto social e socioeconômico do sujeito.

SOBRE AS BASES TEÓRICAS QUE FUNDAMENTARAM AS PRÁTICAS DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Mobilizar referencial teórico quando se trata de formação inicial de professores implica colocar em diálogo autores de diferentes perspectivas teóricas, preservados pontos essenciais de convergência epistemológica. Desse modo, a proposta de trabalho ora discutida mobilizou teóricos que consideram a leitura-interpretação em perspectiva histórico-cultural e discursiva: Eni Orlandi, Eliana Yunes e Luiz Antônio Marcuschi.

Pensar a leitura-interpretação discursivamente significa pensar como os sentidos e os sujeitos são produzidos historicamente. E isso produz um deslocamento substancial no modo como se passa a conceber os fatos históricos na relação com a leitura: eles não são um “fora” que serviriam de contexto para os relatos, mas a interioridade mesma que deriva o sentido, ou os sentidos. Para melhor compreendermos essa questão, é preciso, antes, reportarmos ao pressuposto materialista, ou seja, as relações concretas nas quais se encontram imersos os sujeitos no cotidiano, a partir dos jogos de força aos quais estão constantemente submetidos e que derivam os modos como estes leem a realidade. Assim, um fato histórico de confronto como, por exemplo, o da recente história brasileira, em que tivemos a destituição do cargo da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, poderá e será interpretado como impeachment e também como golpe, a depender da posição ideológica da qual se interpreta. Na perspectiva discursiva não analisamos o sentido do texto, mas como o texto produz sentidos, justamente por conta dessa não univocidade, desse não fechamento. Segundo Orlandi (2003, p. 117),

“compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”.

Também inscrito em uma concepção sócio-histórica da linguagem, Marcuschi (2008, p. 225) entende que a língua não seja um mero sistema, mas um “conjunto de atividades sociais e históricas”. Disso decorre a compreensão do texto como um ato de construção dos sentidos por parte do leitor, que deve atuar sobre ele fazendo da leitura “um ato de produção e apropriação de sentido que nunca é definitivo e completo”. Diante disso, os acadêmicos assumiram o papel de mediadores do conhecimento em sala de aula, e não o de provedores de respostas únicas e corretas. Isso porque conseguiram se apropriar dos assuntos a serem discutidos em sala a fim de conduzir as discussões, acrescentando conhecimento quando possível e necessário, ao mesmo tempo em que permitiram que os alunos expressassem suas opiniões em exercício de construção responsiva e dialógica. Para tanto o mediador deve dar voz a esses alunos/leitores, mostrando-lhes o universo possível escondido por detrás da palavra escrita ou imagética, já que o ato de ler, segundo Yunes (2009, p. 91), “é interminável porque o mundo não se esgota, e a palavra não esgota o mundo, mas o transcende e amplia”, abordagem essa que corrobora com as outras teorias que serviram de base para o trabalho teórico que se fez, resultando em profícuo diálogo.

PERCURSO METODOLÓGICO

O objeto de trabalho ora relatado é a realização de oficinas de leitura-intepretação com provas do ENEM, as quais se apresentam aos estudantes sob o formato objetivo. Embora a marcação das alternativas tenha escalonamento de pontuação, conforme já afirmado, ainda assim, há a resposta mais correta, a “mais verdadeira”, a indicada como correta no gabarito. É isso aponta para o fechamento do sentido. A proposta do projeto, centrada no trabalho com a interpretação, com as possibilidades do sentido é, então, problematizar o espaço da formulação dos enunciados, assim como das alternativas, levantando junto aos alunos outras possibilidades de interpretação, assim como de ampliação do universo de leituras a partir do proposto nas questões.

A discussão teórica que embasa o projeto se deu quase que integralmente antes do início do planejamento das intervenções, de modo que essas duas etapas foram claramente delimitadas entre si e em relação ao momento em que os planos, já todos finalizados, começaram a ser colocados em prática e iam sofrendo adaptações à medida que se fazia necessário. Os (as) bolsistas se subdividiam em quatro grupos, sendo que dois trabalhavam no período matutino com as questões objetivas do ENEM em turmas de terceiro ano de EM e os outros dois com oficinas de leitura e produção textual no contraturno, abertas para alunos de terceiro e quarto ano (regular e

técnico). Esses dois últimos grupos, no entanto, se tornaram um só a partir do terceiro de seis encontros.

O primeiro passo no planejamento foi a leitura das questões de diferentes aplicações das provas de *Linguagens, códigos e suas tecnologias* dos anos 2015 e 2016 e o enquadramento dessas questões em temas variados, como *Gêneros textuais*, *Uso das tecnologias* e *Variação linguística*. Decidiu-se, então, pelo enfoque nesse último, o que levou os grupos do contraturno a também optarem, inicialmente, pelo tema da variação linguística como objeto principal de seus trabalhos. Os grupos da manhã fizeram a seleção das questões que consideraram mais apropriadas e de outros materiais que subsidiariam a discussão, enquanto, para as oficinas de leitura e produção textual, foram escolhidos textos de apoio e gêneros textuais argumentativos a serem trabalhados, tais como a dissertação-argumentativa, a carta do leitor e a resenha.

As intervenções que se desenrolaram pela manhã tiveram como principal objetivo a problematização da limitação imposta na resolução de questões objetivas. Foram discutidas, portanto, entre alunos (as) e bolsistas, as diferentes possibilidades de leitura sobre um mesmo texto e a importância das especificidades do enunciado na resolução das questões do ENEM. A leitura das questões foi feita coletiva ou individualmente, a depender do momento, e os alunos as respondiam anonimamente em um gabarito, que era entregue aos bolsistas. A estimativa das respostas apresentadas e as motivações que levaram a esses resultados possibilitaram a discussão acerca das dificuldades na resolução das questões, tais como, por exemplo, desconhecimento de palavras, dificuldade para entender o layout da questão e até desconhecimento de algum conteúdo específico. Assim, foi possível levantarem-se aspectos que poderiam ser trabalhados com a turma em encontros subsequentes.

Já as oficinas do período vespertino consistiram na leitura de textos de apoio e uso de vídeos e imagens (incluindo o trabalho feito com o gênero charge) que abordavam, no início, o tema da variação linguística, se estendendo, posteriormente, para a violência e o papel das manifestações na sociedade brasileira, trabalho que resultou em duas propostas de redação. No decorrer das intervenções, optou-se pela produção apenas de textos dissertativo-argumentativos, que os alunos recebiam corrigidos e reescreviam no encontro seguinte ao da produção. Além disso, questões gramaticais mais específicas, como o uso de articuladores do discurso, também foram trabalhadas. Ao fim, os pontos principais das experiências foram compartilhados entre os grupos, que, apesar de terem traçado caminhos diferentes, mostraram ter muito a acrescentar uns aos outros.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nosso projeto contou com dois métodos diferentes de abordagem do ENEM e do eixo leitura-interpretação. A primeira abordagem a ser comentada recortou um número específico de questões da prova acerca do tema escolhido pelo grupo de bolsistas em uma de suas reuniões: a variação linguística – tema que aparece com certa recorrência no exame. Cada uma das questões abrangia uma esfera diferente dos aspectos de variação da língua: a variação em gêneros textuais, recorrendo às considerações estilísticas acerca de cada gênero; a variação em seu recorte regional, considerando as questões que envolvem o nível socioeconômico e de escolaridade do falante; a variação e sua relação com o preconceito linguístico; a variação linguística e a internet; a variação como contribuição para o fenômeno da mudança linguística e a variação da língua existente entre a oralidade e a escrita.

Sabendo da importância com a qual o Exame Nacional do Ensino Médio é encarado, decidimos abordar as questões, inicialmente, de modo a familiarizar os alunos com o método utilizado pela prova e com a temática a ser trabalhada. Portanto, nos dois primeiros encontros, a leitura do texto, do enunciado e das alternativas das questões era feita pelas bolsistas do projeto, restando para os alunos apenas a resolução da questão. Parte da aula desses dois encontros foi dedicada apenas à exposição do conteúdo referente àquela aula. A partir do terceiro encontro, procuramos intercalar momentos expositivos com momentos em que os alunos teriam que ler, interpretar e resolver as questões sozinhos, com o intuito de observar como a habilidade de ler e interpretar, naquele contexto, estava se desenvolvendo.

Em meio às dúvidas que surgiram e ao *feedback* recebido, algumas constatações e alguns questionamentos foram extremamente importantes para que avaliássemos os resultados do nosso trabalho com os alunos do terceiro ano do Ensino Médio. Houve um momento, em nosso segundo encontro, no qual um dos alunos questionou após uma explanação sobre a variação regional se, então, “não é errado falar ‘bicicreta’ ao invés de ‘bicicleta’”. Entendemos que o fato de ele ter feito tal pergunta decorreu de ter conseguido relacionar os conceitos até então expostos com as inquietações que sentia diante das comparações entre registros socialmente estigmatizados, ouvidos em casa, principalmente na pessoa de seu avô, e os registros formais, trabalhados/ouvidos no espaço da escola. A discussão pautou-se a partir da ideia de que o léxico de uma pessoa constitui sua individualidade e diz muito sobre sua história e seu contexto social, o que significa que não está errado. Também foi discutida a questão da adequação do registro ao contexto, e o fato de que a troca da letra “l” pela letra “r” se explica por um fenômeno de ordem linguística e histórica.

Outro aspecto muito relevante para o estudo do projeto envolve a maneira com a qual os educandos evoluíram do primeiro ao último encontro no

que se refere aos questionamentos acerca do Exame e da análise que faziam das alternativas e da eventual confusão que algumas delas causaram. No decorrer das aulas, os alunos foram entendendo, de maneira mais clara, o que o contexto dessas questões exigia, sem descartar que, em outro ambiente, algumas das outras alternativas poderiam ser consideradas, também, adequadas.

Das oficinas de produção oferecidas no contraturno foi interessante notar como todo o planejamento feito previamente precisou ser modificado a fim de atender às demandas dos alunos. Desde a primeira oficina, quando perguntados sobre os motivos que os levaram a frequentarem os encontros, os alunos procuravam deixar claro que não sabiam escrever e estavam preocupados com seu desempenho em provas que estariam por vir, fosse ENEM ou o vestibular da UFPR. E de fato, os textos produzidos mostraram que a maior parte dos alunos apresentavam dificuldades que permeavam os campos da coesão textual, da falta de conectores, ou o emprego equivocado deles; ideias não concluída, falta de organização dos argumentos, entre outros.

Pôde-se notar um avanço muito grande ao longo dos encontros, já que a cada dúvida que surgia as bolsistas ora explicavam individualmente e ajudavam a pensar a costura das partes do texto, ora abriam-se os questionamentos para que todo o grupo pudesse ouvir o que se debatia a respeito. Preocupados com a estrutura textual, uma das alunas pediu que as bolsistas falassem um pouco sobre citações dentro do texto, pois ela não sabia exatamente como eram feitas, apenas que havia uma norma para tal. Foram ouvidas todas as perguntas, questionamentos e pedidos feitos pelos alunos, notando-se que a recepção aos assuntos, às propostas e às bolsistas foi bastante positiva.

Alguns dos alunos demonstraram certo conhecimento prévio de assuntos tratados ao longo dos seis encontros. No primeiro encontro do grupo de terças-feiras, antes de desencadear o assunto *Variação Linguística*, as bolsistas mostraram exemplos desse comportamento sociolinguístico através de textos de diferentes épocas, estratos sociais, e regiões do país. Ao final um dos alunos percebeu a intenção de se ler trechos de cada um desses exemplos e afirmou: Isso é variação linguística. Quando questionados se todos conheciam esse termo, a maior parte deles disse nunca ter falado sobre o assunto, ao passo que aquele e alguns outros alunos disseram terem tratado do tema em aula com a professora de português. Notou-se, porém, que falar sobre a variação linguística em um texto dissertativo-argumentativo se tornou tarefa árdua para quase todos os alunos, já que muitos não conseguiam diferir os tipos de variação, nem variação versus sotaque. Os textos tiveram argumentos vagos, como por exemplo, quando se dizia que certa população tinha “erre puxado”, ou quando afirmava que todo o tipo de escrita é válido, que não é certo dizer que algo está errado.

Já quando foram analisadas com os alunos algumas produções feitas por vestibulandos da UFPR em uma das questões da prova de redação, que

tinha como tema a violência urbana, eles, no geral, foram mais participativos na discussão, assim como durante o desenvolvimento da segunda proposta, sobre manifestações sociais. Foi possível notar nessa segunda produção uma facilidade maior de articular mais argumentos, o que comprovou que antes havia lacuna de conhecimentos anteriores sobre variação linguística pode ter sido um dos maiores responsáveis pela dificuldade dos alunos ao escreverem sobre o assunto, principalmente em comparação ao tema da segunda proposta, que esteve muito presente em diversos tipos de mídias ao longo dos últimos quatro anos.

No último encontro, as alunas lamentaram o fim das oficinas e afirmaram terem aproveitado os trabalhos. Elas mesmas disseram que sentiram uma melhoria em sua habilidade de escrita e que isso, inclusive, foi importante para que elas aprendessem a organizar melhor os textos que precisam produzir em aulas de outras disciplinas, como sociologia. Foi possível perceber que o aperfeiçoamento na atividade de leitura e produção textual tem uma demanda alta e real. A maioria das alunas demonstrou interesse em seguir profissionalmente áreas mais técnicas, e, ainda assim, reconheceram a importância da produção de sentidos no texto e pareceram manifestar uma satisfação legítima em relação ao progresso delas no processo da escrita, que foi apresentado, nas oficinas, como um trabalho minucioso que exige reflexão e organização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Uma prova é um concurso ou exame que avalia o nível de conhecimento e habilidade de pessoas acerca de um tema. Também pode se referir a cada um dos elementos que constituem o concurso ou exame”. Em que pese o conceito fornecido pela Wikipédia para o substantivo *prova*, pertencente ao campo semântico do verbo *provar*, o referido substantivo tem a ver com demonstração de conhecimentos adquiridos ao longo da escolaridade dos sujeitos. Contudo, se deslocarmos a perspectiva, podemos pensar no campo semântico do *provar sabores*, no sentido da experimentação que, associado ao campo do conhecimento, nos autoriza a pensar na desestabilização das verdades fechadas, na abertura para o vir-a-ser. E esse é o próprio do trabalho da interpretação a partir do recorte teórico em que inscrevem as práticas do PIBID ora relatadas, as quais dizem respeito tanto à formação que se leva para a escola, quanto aos processos desenvolvidos junto aos acadêmicos. Estes, deslocados para a posição de professores, ainda que em formação, também passam a experimentar o conhecimento a partir da dimensão da práxis. E com o diferencial de que o fazem a partir de uma coletividade, porque entram em sala de aula em grupos de três ou quatro acadêmicos, o que não é usual no modelo de escola que temos hoje. A partilha da palavra para ensinar, para escutar, assim como a escolha de a quem se dirigir,

quando os alunos formulam suas perguntas, tudo isso constitui um processo de reconfiguração que extrapola os limites da problematização do campo da análise das provas e assume uma materialidade concreta.

Se o trabalho com o texto enquanto objeto teórico e de análise, na academia, o toma como não acabado, mas enquanto processo, do mesmo modo, os professores em formação são convocados a transformar o conhecimento em práticas concretas, num contínuo vir-a-ser. E, vale dizer, tanto quanto os sujeitos-alunos, os acadêmicos também têm suas histórias de leituras, múltiplas e diversas, o que torna o encontro com o texto ainda mais plural, menos preso aos limites de uma suposta objetividade. Diante disso, as diferentes etapas do processo de elaboração do “acontecimento” aula, que tem a leitura-interpretação como foco central, passa por momentos vários de idas e vindas entre a teoria e a formulação metodológica. A leitura das provas do ENEM, pelos acadêmicos é já um exercício de interpretação, com problematização dos enunciados e das alternativas, levantando diferentes possibilidades de sentido, de leituras-outras (agregação e multiplicação). O colocar-se na posição dos estudantes para respondê-las e projetar seu universo de leituras é outro gesto de expansão, a partir do qual se propõe a abertura do leque de possibilidades. Em suma, trata-se, sobretudo, de expor-se ao “experimental”, ao “saborear”, nisso entendido o sentido de prova como indo muito além de verificação de conhecimentos, tanto para os estudantes, como para os acadêmicos.

REFERÊNCIAS

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2003.

YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymarã, 2009. <http://portal.inep.gov.br/provas-e-gabaritos>. Acesso em março de 2017.

CONTROLE ARGUMENTATIVO EM PRODUÇÃO ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Regiane Soranzo
Victor Puchalski
José A. Vanzela Junior
Teresa Cristina Wachowicz*

INTRODUÇÃO

O subprojeto Letras-Português 2 do PIBID/UFPR vem focando, desde 2015, a formação dos bolsistas quanto à produção textual argumentativa em língua portuguesa dos alunos da Educação Básica de escolas estaduais da cidade de Curitiba, do 6º. ano da Educação Fundamental (EF) ao 3º ano do Ensino Médio (EM). Na base teórica, seguimos Fiorn (2015) quanto à formação discursiva da argumentação, e Adam (2008) quanto à estrutura textual de base. Metodologicamente, o trabalho em sala de aula organiza-se sobretudo nas seguintes etapas: 1) discussão e aprofundamento dos componentes da argumentação (Figura 1); 2) proposta de produção textual; 3) orientação de anotações para reescrita; 4) reescrita coletiva e/ou individual. Neste relato, apresentamos o trabalho desenvolvido em experiências concretas nos textos dos alunos.

OS CONCEITOS BÁSICOS DA ARGUMENTAÇÃO

A argumentação fundamenta-se em um eixo textual para além da estrutura frasal: são traços textuais mais comprometedores e macros organizacionais (ADAM, 2008). Além disso, é na argumentação que encontramos divergências referentes ao discurso (FIORIN, 2015). No caso dos alunos da Educação Básica, frequentemente nos deparamos com a falta de controle das vozes contraditórias, principalmente em alunos em pré-domínio textual. Esse é um fato revelador de ausência de autoria (POSSENTI, 2002). Por outro lado, o aluno-autor é aquele que possui controle da sua própria voz, e também de outras vozes, sobre a teia discursiva de seu texto.

Adam (2001, 2004, 2008) defende uma tipologia de sequências textuais que figuram na base dos gêneros textuais da nossa vida social: a narrativa, a descritiva, a argumentativa, a explicativa e a dialogal. As sequências são esquemas textuais prototípicos, cuja representação é construída pelos sujeitos em sua experiência histórico-social e cuja estrutura passa a ser aceita e nomeada pela sociedade pelos gêneros (carta, coluna, entrevista, sermão, bilhete, etc.).

Mas o que é argumentar? Para Adam (2008) é a busca da adesão de três etapas: 1) a observação de um fato; 2) a construção de uma tese ou opinião

sobre o fato – que se contrapõe à outra tese ou opinião; e 3) a construção inferencial de argumentos que a sustentam. Num esquema:

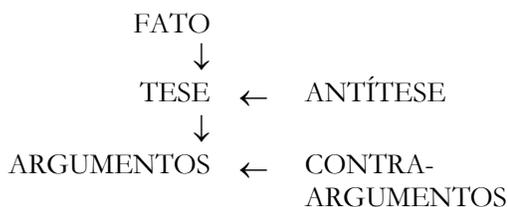


Figura 1 - adaptação da sequência argumentativa de Adam, 2008, p. 233.

Fonte: os autores.

Para os autores Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), a escolha argumentativa é antecedida por etapas condicionadas a vetores morais e ideológicos. O orador, diante de seu auditório, com o objetivo de argumentar (ou persuadir) observa um FATO. Condicionado a grupos de referência, que são as esferas sociais com verdades morais específicas e pré-estabelecidas, esse sujeito-orador condiciona-se discursivamente a seus valores e dispara, incondicionalmente, juízos em uma hierarquia: sua TESE numa ponta, e seu contrário, a ANTIÍTESE, na outra. A partir daí, a escolha dos ARGUMENTOS e conseqüentes CONTRA-ARGUMENTOS acontece.

Mas o mais interessante é poder trazer contribuições à prática de sala de aula em produção textual através dos textos dos nossos alunos. Eles carregam todas essas informações, pois são sujeitos sociais de sua época. Diante de uma proposta de produção de texto argumentativo, nosso aluno depara-se a uma *sequência textual* historicamente sedimentada, e cognitivamente sustentada. Ele também se vê diante de um quadro ideológico motivado pelo tema. Nossa proposta é analisar esses elementos da argumentação nos textos dos alunos.

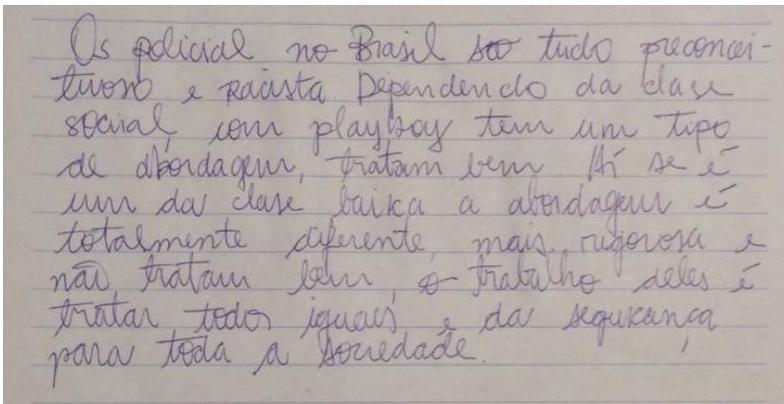
PERCURSO METODOLÓGICO

Em reuniões semanais do grupo de bolsistas, supervisoras e coordenadora do subprojeto, escolhemos os temas, o modo de promoção da discussão e o modo de intervenção voltada à reescrita, tomando como critérios os elementos centrais da argumentação (Figura 1) e as leituras teóricas propostas. Em grupos de dois ou três bolsistas, as intervenções – quinzenais – das quatro etapas metodológicas (discussão, escrita, anotações, reescrita coletiva e/ou individual) são aplicadas em turmas de níveis variados da Educação Básica da rede estadual na região de Curitiba. Cada ciclo de intervenções envolve de três a quatro participações em aulas geminadas de Língua Portuguesa.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, analisaremos a produção textual argumentativa de um aluno de 3º. ano EM em formato de parágrafo, e de um aluno de 7º ano EF nos processos de escrita e reescrita.

O parágrafo argumentativo, ou a “minirredação”, como o próprio nome já diz, é um pequeno texto que sintetiza em poucas linhas o raciocínio argumentativo. A vantagem do método propicia ao aluno a visualização rápida e objetiva da tese, de um ou dois argumentos e, sobretudo, da estrutura subjacente que organiza esses elementos. O texto abaixo, de um aluno do 3º ano EM, é um bom exemplo de um texto bem estruturado que foi escrito depois que o conceito de “minirredação” tinha sido ilustrado, lido e analisado pelos alunos:



Texto 1: Parágrafo argumentativo sobre a polícia brasileira, de 3º. ano EM.

Observa-se aqui a existência de uma tese (a polícia brasileira é “corrupta e racista”, em dois adjetivos avaliativos) e de um argumento por contradição (de que a polícia tem abordagens diferentes de acordo com a classe social). Além disso, no último período, constrói-se um argumento de essência (em que consiste o trabalho do policial).

O aluno percorre as etapas argumentativas (ADAM, 2008) sugerindo a contradição discursiva entre as classes sociais (FIORIN, 2015). Há uma frágil tendência de ele se posicionar ao lado da classe social desfavorecida através da metáfora “playboy”, no outro extremo da contradição. Ou seja, o texto revela o grupo de referência social emergente na autoria do texto (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 1996).

Para além dos problemas relacionados à pontuação e à norma culta, tais como a concordância nominal (“os policial... são... preconceituoso e racista”) e a escrita da palavra classe (como “clase”), o que constatamos é a presença de

oralidade que se dá pelo uso da conjunção “e”. Logo, um exercício interessante para a reescrita é fazer o aluno identificar qual era o seu objetivo ao usar tal articulação. Ele poderia concluir, por exemplo, que uma conjunção adversativa contemplaria melhor o sentido da frase ao invés de um articulador informal que expressa a ideia de ligação e de explicação.

Em uma outra situação, temos um aluno do 7º ano EF. O tema da discussão desenvolvida em sala concentrou-se nos fatores prós e contras ao uso das redes sociais. A proposta de produção, após levantamento de diferentes posicionamentos sobre o tema, foi um texto argumentativo com o título “Minha opinião sobre as redes sociais”. O aluno produziu um primeiro texto (texto 2) e na semana seguinte reescreveu seu texto (texto 3) com base nas orientações dos professores-bolsistas:

minha opinião sobre as redes sociais

N.º 14^º 7^º A C

6

1 As redes sociais são bons e ruins. ①

2 desafio da balera azul (50 desafios macabros)

3 se desligar da rede (só ficar na rede)

4 bom falar com parentes, amigos e ver fotos,

5 play, ... Mas apenas a internet pode te

6 deixar contatos, fotos de alguém imagina

7 aparentes. Eu pode te deixar com fome

8 hater de comida. Ele também pode te ajudar.

9 Um (a) amigo (a) pode te ajudar na matéria

10 que você mais precisa de ajuda (geografia e

11 ciência). Mas principalmente pode te destruir

12 ver algumas fotos e ver alguém. [então uma

13 lembrança de uma internet e mais boa

14 do que ruim (contadora e malabaz)

15 S. D. N. (só que não). ②

- 4
- ① Dá pra introduzir os pontos bons e ruins das redes de outra maneira, você não acha? Tente outro começo de frase.
- ② Não dá pra entender. Dá pra deixar seu posicionamento mais claro reescrevendo a frase de outra maneira.
- João, seus argumentos estão espalhados pelo seu texto e seu posicionamento sobre as redes sociais não ficou claro.

Texto 2: Texto argumentativo sobre o uso das redes sociais, de 7º. ano EF, com orientações para reescrita.

minha opinião sobre as redes sociais
M. 14^a 7^a C

Eu acho as redes sociais mais boas do que
ruim. Bem as coisas ruins são: desliza
da bolacha azul e se desligar do mundo
e as coisas boas são: falar com parentes,
distantes, amigos e ver fotos e vídeos...
Mas as vezes a internet pode te
assistir, vídeos amstrados, e
também pode te ajudar na internet
que você mais precisa de ajuda,
mas principalmente pode te distra-
ir com alguns vídeos que você
gosta. Agora vocês me entendem
o meu ponto de vista bem mais
se por favor para pensar quem pensaria
fazer o desliza da bolacha azul.

Texto 3: Reescrita de texto argumentativo sobre o uso das redes sociais, de 7º. ano EF, após orientações para reescrita.

As orientações assinaladas na primeira versão (texto 2) do bolsista PIBID abordaram os problemas centrais do texto, ou seja, a reelaboração e ordenação dos argumentos. Além de sinalizar os erros de ortografia, foi indicada uma legenda para que o aluno pudesse se localizar diante das orientações.

Apesar de o título do texto pedir a opinião do aluno sobre o tema, ele não se coloca inteiramente na primeira versão. Já na reescrita, na primeira linha, com o uso da primeira pessoa, “Eu”, o aluno sinaliza um posicionamento claro em relação ao tema. Notamos também que o aluno ao reescrever o próprio texto eliminou diversos excessos do primeiro texto, como exemplos esdrúxulos e questões de oralidade.

Mas o mais importante é que ele constrói a interlocução discursiva na última frase do texto, direcionando-se ao professor-bolsista que o instigou a deixar seu posicionamento mais claro. Ou seja, se a redação escolar provoca situações abstratas, frequentemente orientadas à não utilização da primeira pessoa do singular (Eu), aqui nosso aluno dá conta de driblar essa orientação inconsistente, especialmente frente a textos de opinião. Além dos elementos centrais, da tese e argumentos (ADAM, 2008), o aluno mantém sua opção discursiva (FIORIN, 2015), explicitando o lado bom das redes sociais em

detrimento do seu uso inadequado, incluindo o exemplo do “desafio da baleia-azul” como contrargumento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trabalhar com argumentação em sala de aula na Educação Básica não precisa ser uma tarefa difícil ou assustadora. A estrutura de base da figura 1 apresenta etapas inferíveis em textos de alunos – desde os anos iniciais até os avançadas. A observação de um fato do mundo (a polícia brasileira e as redes sociais, nos nossos textos analisados), a tomada de posição ou elaboração de opinião sobre o fato e a construção de argumentos são práticas que existem por essência no nosso dia a dia. O texto escrito passa a ser, nesse sentido, um dos veículos concretizadores de nossa habilidade argumentativa. Além disso, o controle de vozes opostas evidencia o olhar crítico do aluno, igualmente cotidiano e experienciado socialmente. Novamente, o texto com autoria materializa discursivamente esse controle.

A prática de escrita e reescrita com orientações sob critérios argumentativos parece ser o caminho metodologicamente mais profícuo a ser percorrido por professores e alunos.

REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. **Les textes** – types et prototypes (récit, description, argumentation, explication et dialogue). 4. ed. Paris: Nathan, 2001[1992].

_____. **Linguistique textuelle** – des genres de discours aux textes. Paris: Nathan Université, 2004.

_____. **A linguística textual** – introdução à análise textual dos discursos. Trad. Rodrigues, M.G.S. et al. São Paulo: Cortez, 2008.

FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

PERELMAN, C.: OLBRECHTS-TYTECA, L. **Tratado da argumentação**. Tradução de Maria Ermantina G.G. Pereira. São Paulo: M. Fontes. 1996[1958].

POSSENTI, S. Índícios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis SC, v. 20, n. 1, p. 105-124, 2002.

E SE A POESIA VIRAR PRATO PRINCIPAL?

Waltencir Alves de Oliveira

INTRODUÇÃO

O subprojeto Português 3, integrante do PIBID/UFPR, está vinculado ao curso de Letras, mais propriamente à área de Literatura Brasileira e Teoria da Literatura. É desenvolvido em três turmas de nono ano do ensino fundamental e três turmas de primeiro ano do ensino médio de duas escolas públicas estaduais da cidade de Curitiba. Integro a equipe como coordenador e conto com a atuação de duas supervisoras, professoras de Português do ensino fundamental e médio, e 14 alunos bolsistas regularmente matriculados no curso de Letras. A proposta do trabalho é atuar nas escolas possibilitando o desenvolvimento de estratégias de formação do leitor que direcionem o ensino de língua materna para uma de suas funções primordiais: garantir que a escola seja espaço de acesso ao livro e à Literatura, permitindo o desenvolvimento adequado do aluno como leitor.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Em um texto-manifesto de 1931, o linguista e teórico da literatura Roman Jakobson, procura registrar o pesar pela morte do poeta russo, seu contemporâneo, Vladimir Maiakóvsky. Uma versão dele publicada no Brasil, em 2006, é apresentada sob o título bastante provocativo de “A geração que esbanjou seus poetas” (JAKOBSON, 2006). Parece interessante que um crítico de poesia recupere a importância que ela tem para a sociedade a partir dos relatos e poemas de um poeta específico que teve ampla participação social e política no seu país de origem. As considerações feitas por Jakobson corroboram com o pensamento do poeta Maiakóvsky sobre a importância cada vez menor que é dada à poesia em todo o processo histórico do século XX. Entre as questões agudas do poeta retomadas pelo estudioso existe uma que interessa, em particular, para esta reflexão. O poeta Vladimir Maiakóvsky se indaga, constantemente, nas primeiras décadas do século XX, “A quem é necessária a poesia?” “A quem interessa que a literatura ocupe um lugar especial?”. As respostas do próprio poeta parecem ainda hoje atuais e instigantes; “Ou ela estará todos os dias no jornal todo, em cada página, ou ela absolutamente não é necessária. Mande ao diabo essa literatura que é servida só como sobremesa”.

Se a literatura parecia, naquele momento do século XX, ser servida como sobremesa, hoje, mais do que nunca, o contato com as práticas escolares, bem como a consulta rápida aos livros e demais materiais didáticos em circulação nas escolas atestam que essa configuração ao invés de ser minimizada

foi piorada em todos os aspectos. Ao se observar o ensino de poesia, poderíamos elencar, brevemente, alguns dos problemas mais recorrentes que tornam a poesia uma sobremesa cada vez mais inacessível a alunos de uma escola que, raramente, consegue servir o próprio prato principal, a linguagem. O texto poético constitui, por sua própria configuração formal, um gênero que exige uma prática de leitura específica, impondo, por isso, a familiaridade com uma metodologia que explicita seus modos de organização e seus usos particulares da linguagem, quase sempre, divergentes dos usos mais corriqueiros que se faz da linguagem nas práticas cotidianas da vida humana. Essa especificidade obriga a formulação de uma prática de leitura que atente para questões, igualmente, específicas. Ao contrário disso o que se observa é um conjunto de práticas que pouco ou nada contempla a leitura efetiva desses textos. A poesia aparece na escola para ensinar lições morais, incitar sensações ou sentimentos ou ainda para servir, exclusivamente, como lista em versos de questões gramaticais que se pretende ensinar. Com isso, o texto vira pretexto para atividades estranhas a ele ou como depósito de emoções a serem vasculhadas pela sensibilidade treinada. O ensino de literatura prioriza ainda os grandes quadros esquemáticos da historiografia literária, em que um grupo de poetas são reunidos pelo rótulo de um período, supondo que todos ali enfiados escreveram seguindo uma mesma rotina e um mesmo modelo inalterável. O contato efetivo com a poesia, a compreensão de seus modos de dizer e a habilitação do aluno com instrumentos que permitam integrar a poesia ao seu repertório parecem artigos de uma sobremesa muito cara e quase inacessível.

PERCURSO METODOLÓGICO

Quando assumi a coordenação do subprojeto Português 3 integrado ao PIBID/ UFPR, em fevereiro de 2017, já tinha a preocupação constante com esse problema. A discussão em torno dos resultados já obtidos em anos anteriores de desenvolvimento do projeto, com a então coordenadora, Prof.^a Renata Telles, levou a considerar alguns possíveis parâmetros para a continuidade do projeto e para o aprofundamento de algumas questões pertinentes para o ensino de leitura e de Literatura na escola. Considerando as sucessivas greves e paralisações de anos anteriores, era necessário elaborar estratégias que minimizassem o impacto que essas interrupções causavam para o desenvolvimento do trabalho. O que me fez propor o desenvolvimento de atividades que se baseassem em textos mais curtos, que não fossem interrompidos por alguma eventual paralisação. Além disso, era preciso pensar em estratégias que possibilitassem aproveitar a experiência acumulada em anos anteriores, mas também propondo novas estratégias e experimentações pedagógicas que cumprissem a função de alterar os modelos de ensino da literatura nas escolas atendidas.

O projeto é realizado, atualmente, em duas escolas da rede pública, em cada uma atendendo a três turmas, e com a supervisão de uma professora por escola. No Colégio Estadual Leôncio Correia, no bairro Bacacheri, na cidade de Curitiba, atendemos a três turmas de nono ano, todas supervisionadas pela Prof.^a Luciana Aparecida Kitaka Calzolari. No Instituto de Educação do Paraná Erasmo Pilotto, na região central de Curitiba, o projeto é desenvolvido em três turmas do primeiro ano do ensino médio, sob a supervisão da Prof.^a Inês Astreia Almeida Marques. Contando com um número total de quatorze alunos bolsistas¹, estamos com sete alunos em cada escola. Divididos em três grupos, o que nos possibilita contar com dois trios e quatro duplas. Nas duas escolas o projeto se iniciou com algumas aulas de observação para conhecimento da turma e promoção da interação entre os bolsistas e os alunos. Durante este período, foi possível constatar que o trabalho com o texto poético era pouco, ou nunca, desenvolvido. Confirmando, aliás, o que parece ser prática recorrente no ensino fundamental e médio nas escolas de um modo geral. O projeto nunca se dedicou, nos anos anteriores de seu desenvolvimento, ao trabalho específico com a poesia, voltando-se quase sempre para o trabalho com textos de outros gêneros, preferencialmente os narrativos. Considerando estes fatores, é que ficou decidido que o projeto neste ano se voltaria, preferencialmente, para o estudo sistemático da poesia nas duas escolas. Para que isso se processasse era necessário refletir sobre a importância de se estudar poesia na escola, mas também diagnosticar as causas dessa ausência tão significativa nos estudos de linguagem na escola e programar, adequadamente, as atividades e ações que permitiriam uma inserção adequada do texto poético na sala de aula, resgatando o valor dessa prática de escrita e de leitura para todo e qualquer aluno.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As aulas de observação feitas pelos alunos, aliada à aplicação de questionários que investigavam a possível familiaridade dos alunos com a poesia permitiram constatar o que já é constante em relatos de professores, demais profissionais de educação e estudiosos do ensino de leitura e de literatura na escola. A ausência quase completa da poesia na escola é o certificado de uma exclusão, quase completa, dessa linguagem específica que, quando desponta em sala de aula, é apenas como pretexto para atividades de

¹ Os alunos bolsistas do primeiro semestre deste ano foram Ingrid Faustino Vieira; Roberta Maran Perins; Laura Carneiro dos Santos; Alexander Brasil de Siqueira; Arielly da Silva Medeiros; Rafaela G. Farinha; Nayara de Oliveira Brante, desligada em maio por solicitação da própria bolsista e substituída por Marcielle Casonatto Batista. Estes atuando no Colégio Leôncio Correa. E o grupo do Instituto de Educação do Paraná, constituído pelos alunos bolsistas: Tainara Fornaziero; Fernanda Rocha Pizza; Amanda Belardo da Silva; Isabel Linhares da Silva; Marco Antonio Machado Ladeira; Eduardo Felipe de Oliveira Lourenço; Ana Carolina de Oliveira Freitag.

outra natureza. Mais do que isso essa situação parece confirmar a série de contradições tornadas documento pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais que estabelecem as diretrizes da área Linguagens, seus códigos e suas tecnologias (BRASIL, 2000) que investem, de certo modo, na abordagem do texto literário como um gênero discursivo entre os demais que circulam em nosso meio social.

Os questionários aplicados verificaram que nas escolas atendidas o quadro geral desenhado também se podia constatar. Os alunos pouco ou nada conheciam de e sobre poesia, o contato com textos em versos se restringia ao conhecimento do cancionário popular e alguns nomes de poetas apareciam, mas sem que qualquer texto desses poetas tivesse sido lido. Os poucos poemas lidos pareciam enigmáticos e inacessíveis, já que escritos em uma linguagem bem distante dos gêneros discursivos que integravam a rotina de suas vidas cotidianas.

A partir desse quadro é que montamos uma estratégia que passo a relatar. Inicialmente, partimos de textos em versos que guardavam similaridade com o texto poético e que eram conhecidos por eles. As primeiras atividades em todas as três turmas de nono ano e nas três turmas de primeiro ano do ensino médio se desenvolveram em torno de letras de RAP. O RAP, em sua própria definição, um discurso ritmado e em versos, surgido no final do século XX em comunidades negras dos Estados Unidos, sempre teve em sua dimensão formativa um compromisso com a crítica social, dando voz a grupos silenciados ou pouco ouvidos pela cultura oficial das grandes cidades. Sua formatação em versos, buscando um ritmo que força as fronteiras entre o canto e a fala, rapidamente se difundiu no Brasil, a ponto de hoje em dia podermos mencionar nomes de “*rappers*” e de grupos de RAP, ou de gêneros derivados dele, que adquiriram relevância nacional e grande popularidade. A leitura das letras foi acompanhada da audição das gravações originais, respeitando o modo de circulação que esses textos, originalmente, pretendem ter. A partir disso, é que os planos de aula foram programados com a intenção de promover a compreensão geral dos raps, respeitando alguns pressupostos que podem ser empregados para a leitura de um texto poético.

A metodologia de análise e interpretação adotada foi discutida com os bolsistas nas reuniões semanais de programação e avaliação do projeto que ocorrem todas as tardes de terça-feira, com a presença obrigatória de todos os bolsistas e das duas supervisoras. O modelo analítico até aqui empregado procura adaptar os pressupostos apresentados por Candido (1996) em seu livro “O estudo analítico do poema” e posto em prática pelo autor no livro “Na sala de aula: caderno de análise literária” (CANDIDO, 1992). Com base nisso, é que os planos de aula procuraram contemplar alguns procedimentos básicos e obrigatórios.

- a) A apresentação do gênero RAP, procurando acentuar sua proximidade com a poesia tradicional;

- b) Histórico dessas manifestações e quadro geral do gênero no Brasil, destacando os nomes conhecidos e já listados pelos alunos nas respostas dos questionários aplicados;
- c) Contextualização da produção e dos produtores em seus contextos sociais e históricos;
- d) Descrição pormenorizada de traços formais estruturadores das obras, incluindo nisso os mecanismos de construção de um ritmo que cria sentidos;
- e) Exposição e estudo da terminologia técnica adequada para descrever esses textos específicos: versos, estrofes, rima, figuras da linguagem, estratégias diversas de construção do ritmo;
- f) Mecanismos de construção dos sentidos gerais do texto decorrentes dos seus modos particulares de ordenação da linguagem verbal e sonora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com os RAPs gerou uma série de atividades dos alunos que tanto compuseram suas próprias letras, experimentando atividades de criação efetiva, como também atividades de compreensão dos textos lidos. Na sequência, foram apresentados poemas de poetas clássicos brasileiros e portugueses, numa lista que incluiu nomes já conhecidos no repertório escolar que ou foram pouco abordados ou conhecidos apenas pelo nome e nunca pela obra. Entre estes, pode se citar Cecília Meireles, Paulo Leminski, Vinicius de Moraes, Alberto Caeiro, Ferreira Gullar entre outros.

A transição entre as primeiras atividades, enfocando o RAP, e os poetas mereceu uma atenção especial. Em quase todas as letras de RAP procuramos inserir letras que discutiam a importância da criação do RAP para dar voz a um grupo social representado pela voz de um criador. As letras refletiam assim sobre os mecanismos de produção e circulação do RAP, o que os tornava textos metalinguísticos que refletiam sobre a própria produção e sua importância social. Os primeiros poemas selecionados tinham, igualmente, o mesmo enfoque metalinguístico, abordando os limites da poesia e do poeta. Além disso, priorizamos poemas já musicalizados em algum momento de sua recepção, o que facilitaria a percepção, através da audição, do caráter ritmado e melódico que toda e qualquer poesia sempre procurou ter desde sua aparição como gênero lírico, estruturado em função do ritmo pretendido com o verso.

A observação das aulas ministradas nas duas escolas e também as respostas dadas pelos alunos aos questionários permitiu constatar que o grau de conhecimento sobre poesia era pouco diferenciado, apesar das séries diferentes. O que permitiu que se partisse de um conhecimento prévio idêntico e que se formulasse um plano de ação em quase tudo similar. A diferenciação que houve nas atividades programadas se verificou em função dos textos/ autores

selecionados e do aprofundamento das questões enfocadas, referentes à natureza do RAP/ poesia e ao repertório de técnicas analíticas/ interpretativas empregadas para ler os textos. Além disso, é necessário pontuar que a diferença grandiosa entre o número de aulas da disciplina no ensino fundamental, total de 05 aulas semanais, e no ensino médio, 02 aulas semanais, compromete bastante a realização das atividades nas turmas de ensino médio. Desta forma, as turmas de ensino fundamental contam com atividades todas as semanas, o que é possível graças ao número de aulas disponíveis. Já no ensino médio, as atividades são quinzenais, ocupando as duas aulas, e intercaladas com uma semana de observação das aulas da supervisora.

Os resultados já podem ser observados a partir dos textos produzidos pelos alunos, tanto os que se dedicam à compreensão de raps e poemas, quanto os textos criativos produzidos por eles. Conceitos relacionados à poesia e fundamentais para a descrição adequada da poesia foram disseminados e já despontam nas respostas dos alunos às atividades. O trabalho com o rap foi muito apreciado pelos alunos que se sentiram motivados a discutir e a produzir essas obras complexas que integram seu universo. A dificuldade inicial com a poesia está sendo minimizada no decorrer das atividades e hoje já se pode dizer que ela não parece mais uma iguaria tão distante do paladar deles. O impacto que as atividades têm tido pode ser mensurado, ainda, verificando a reação das professoras supervisoras e dos alunos bolsistas. O entendimento de que a linguagem poética é essencial para o ensino de língua de um modo geral afetou a compreensão de todos, os atuais e futuros professores, sobre os conhecimentos e habilidades que se devem socializar. Mais que isso, aponta para a importância que a formação de um leitor hábil e crítico tem para que se concretizem os objetivos centrais de uma disciplina que tem na linguagem humana sua razão de ser.

As atividades que se realizarão no decorrer do projeto procurarão enfocar ainda mais de perto a leitura de poesia, visando a corrigir esta lacuna no ensino de língua. Estão programados um repertório de leituras teóricas para a capacitação dos bolsistas e supervisoras, para habilitar a realização de atividades que visem a ler com mais complexidade os textos poéticos. Isso será feito reiterando que a linguagem poética permite conhecer meios de expressão linguística que, ainda que pouco usuais no cotidiano, são necessários para a formação de um leitor habilitado. Os prejuízos dessa deficiência podem ser observados de modo prático na verificação dos resultados dos exames vestibulares e demais provas de avaliação do ensino médio, em que as questões que envolvem textos poéticos são sempre as que apresentam menores índices de acerto. Mas, principalmente, essa lacuna resulta numa integração parcial dos alunos ao legado cultural que uma língua habilita a conhecer. Poetas e suas obras integram um patrimônio imaterial que constitui o imaginário coletivo, ainda por apresentarem formas de expressão verbal que se notabilizaram na história de uma civilização. A escola tem como compromisso habilitar o

indivíduo ao exercício pleno da cidadania que só é possível mediada pelo pertencimento à sua coletividade. Por mais que se tente disseminar a ideia de que a poesia é um discurso inútil, porque é pouco usual e pouco colada às experiências e aos hábitos cotidianos que constituem a vida prática é, exatamente, neste aspecto que ela deveria interessar mais à escola e ao ensino de língua materna. Por obrigar a entender que a vida se estende para além da vida prática é que a poesia deveria estar na escola na condição de prato principal de uma instituição que deve ter como prioridade humanizar o homem, único recurso para devolvê-lo a ele mesmo e à sua comunidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Parâmetros Curriculares Nacionais** /Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, SEB, 2000.

CANDIDO, A. **O estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas/ USP, 1996.

_____. **Na sala de aula: caderno de análise literária**. São Paulo. Ática. 1992.

JAKOBSON, R. **A geração que esbanjou seus poetas**. Tradução de Sônia Regina Martins Gonçalves. São Paulo: Cosac e Naify. 2006. P. 21

CAMINHOS DO PIBID ESPANHOL UFPR

*Deise Cristina de Lima Picanço
Giselle Ruy Bueno
Sonia Solange Galvão Pereira de Camargo
Paulo Renato da Rosa Silverio
Micaela Camile Biancato
Simone Javorski Alves de Melo*

INTRODUÇÃO

O projeto PIBID Espanhol da UFPR “Ler além das letras” iniciou suas atividades em 2011 e desde então tem buscado formar professores capazes de compreender o papel formativo do ensino de línguas na Escola Básica. O Projeto está vinculado ao Curso de Letras Espanhol da UFPR, que realiza suas atividades no município de Curitiba, capital do Paraná.

Nesses pouco mais de seis anos, o projeto contou, até o momento, com a atuação de quatro diferentes professoras coordenadoras, todas docentes efetivas do curso, duas do Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas e duas do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Nesse período, o projeto também contou com o trabalho de cinco professoras supervisoras, em cinco escolas diferentes. As ações do projeto atingiram, nesses seis anos, mais de 50 estudantes universitários do Curso de Letras Espanhol. Hoje, a equipe conta com 13 estudantes e atua em duas escolas, interagindo com aproximadamente 60 estudantes de espanhol do Ensino Fundamental e 26 estudantes de CELEM, grupo composto por estudantes, professores e pessoas da comunidade.

Entre os egressos do Projeto, oito atuam na escola básica e outros três em cursos de idiomas. Três estão em cursos de mestrado. Como o curso dura em média cinco anos, a maioria, no entanto, permanece na graduação, participando de outros projetos formativos.

Durante esse período, o projeto “Ler além das letras” conheceu realidades diversas, pois atuou em diferentes escolas de Curitiba. Trabalhou com o Ensino Médio numa escola do centro da Cidade e também numa escola de um bairro tradicional, próximo do centro, com o Ensino Médio por Blocos. Depois disso, trabalhou numa escola, também com o Ensino Médio, num bairro da periferia, localizado na zona sul do Município.

Atualmente, o projeto desenvolve suas atividades em duas escolas: uma localizada no centro (o Colégio Estadual do Paraná); e a outra (o Colégio Paulo Leminski), localizada no Tarumã, um bairro de periferia.

O Colégio Estadual do Paraná foi criado em 1846, pela Lei no 33, de 13 de março. No período histórico do Colégio a instituição se estabeleceu em diferentes locais de funcionamento em Curitiba, fixando-se definitivamente na

sede atual em 1950. O Colégio Estadual do Paraná é uma instituição educacional diferente dos demais colégios estaduais, principalmente pela sua organização político-administrativa, no entanto, a estrutura de atuação pedagógica de ensino se assemelha a qualquer outra escola, respeitando as devidas proporções em relação ao tamanho e demanda de alunos e da comunidade atendida, tendo em vista que a qualificação profissional da equipe é a mesma exigida em qualquer instituição de ensino da rede estadual. A diferença, portanto, se verifica na estrutura física da instituição e nos recursos financeiros aplicados na manutenção da mesma, a fim de que o Colégio Estadual do Paraná mantenha em funcionamento a estrutura educativa e compromisso social inerentes ao maior colégio público do Estado do Paraná.

São ofertadas no Colégio diversas modalidades da Educação Básica: Ensino Fundamental, séries finais (do 6º ao 9º ano); Ensino Médio Regular; Educação Profissional nas modalidades (Ensino Médio Integrado e Ensino Médio Subsequente).

O PIBID Espanhol UFPR atua na modalidade de ensino destinada a alunos do 6º ao 9º ano, com idade entre 11 e 14 anos. O curso teve reinício no ano de 2008, depois de 13 anos de cessação. A forma de ingresso para alunos novos é feita por meio de análise curricular e ocorre seguindo critérios especificados em edital próprio e normatização da Secretaria de Estado da Educação. É nesta modalidade de ensino que se oferta a Língua Espanhola, na grade curricular, de forma obrigatória. A carga horária semanal dos estudantes é de 30 horas/aula, 06 aulas dia, com início às 13h e término às 18h20. Desta maneira é possível oferecer duas Línguas Estrangeiras (Espanhol e Inglês). No Ensino Médio, a Língua Espanhola não faz parte da grade curricular, podendo o estudante, se desejar, inscrever-se no CELEM. As turmas dos 6ºs A e B, têm a oportunidade de dividir o espaço com os estudantes do PIBID Espanhol da UFPR. Através da Língua Espanhola busca-se debater assuntos que tenham relevância para a formação do indivíduo, que os façam refletir e formar opiniões através das nossas discussões.

A outra escola onde atua o PIBID espanhol é o Colégio Estadual Paulo Lemski. Atualmente o Colégio, situado no bairro Tarumã, atende nos três turnos. Oferece Ensino Fundamental do 6º ao 9º com 528 alunos matriculados; Ensino Médio por blocos (642 alunos); Formação de Docentes de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (327 alunos); Técnico em Meio Ambiente em duas modalidades: Integrado (206 alunos) e Subsequente (80 alunos) e Curso Técnico em Segurança do Trabalho (228 alunos).

Em atividade extracurricular a escola mantém o CELEM - Centro de Línguas Estrangeiras Modernas -, que oferta gratuitamente o ensino da Língua Espanhola e conta atualmente com duas turmas nível I e duas turmas nível II, distribuídas nos turnos intermediário tarde e noturno, contando com 60 alunos inscritos. O CELEM foi criado em 1986 pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e integra o Departamento de Educação Básica. É destinado aos

alunos da Rede Pública de Ensino, professores e funcionários no efetivo exercício de suas funções e também à comunidade. Seu funcionamento é acompanhado pelos Núcleos Regionais de Educação, os quais atendem as orientações definidas pela Coordenação do CELEM. A disciplina de Espanhol já foi ofertada no Colégio Paulo Leminski na grade curricular em séries alternadas junto com o Inglês. A experiência durou apenas um ano letivo e voltou a ser exclusiva do Centro de Línguas.

Atualmente, a escola conta com pibidianos em diferentes disciplinas: Espanhol no CELEM, Sociologia, História, Inglês e Artes (música) na grade curricular.

UM CAMINHO E MUITAS BIFURCAÇÕES

Desde que foi inicialmente elaborado, o projeto “Ler além da Letras” busca responder ao desafio de formar professores de espanhol como língua estrangeira (E/LE) no Brasil, o que requer, hoje, “uma reflexão complexa sobre os vários aspectos que entram em disputa nesse campo, como a questão das políticas linguísticas para o país e a região, a questão das políticas educacionais que buscam responder aos baixos índices de aproveitamento nos exames de avaliação da aprendizagem, a questão dos enfrentamentos socioculturais e da formação subjetiva e das perspectivas teóricas dos campos da educação e da linguística aplicada”¹. As coordenadoras do Projeto nos anos anteriores, professoras Nylcea Pedra, Fernanda Veloso e Maria Josele Bucco Coelho, compreendiam, desde aquele momento, que seu trabalho exigia, portanto, assumir posições políticas, “entendendo que nossas escolhas teóricas também estão marcadas por tomadas de posição ideológicas”. Portanto, as principais questões que permeiam o trabalho da equipe giram em torno de

Qual o papel ocupado pelas línguas estrangeiras nos currículos escolares? Quê língua estrangeira ensinar? Quê concepções metodológicas estão implícitas nas práticas dos professores de língua estrangeira? Em que medida tais concepções contribuem para o aprendizado da língua? Qual é o lugar da língua espanhola na Educação Básica? Por que ensiná-la a falantes do português como língua materna?

Durante o encaminhamento das ações, permeadas por buscar responder a todas estas questões, é preciso realizar não apenas uma discussão teórica sobre o ensino e a aprendizagem das línguas estrangeiras na Educação Básica, mas também atuar e conhecer a realidade onde tais práticas se efetivam: a sala de aula. Durante esse processo, podemos constatar a constituição da

¹ Projeto: **Ler além das letras**: os gêneros discursivos no ensino do espanhol como língua estrangeira. Para ter acesso à íntegra do projeto acesse: <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/12/paginas/1154>.

língua espanhola como componente curricular enfrenta dificuldades de diferentes ordens. A começar pelo reduzido número de escolas com oferta do espanhol em sua grade curricular (segundo os dados da SEED para 2017, das 305 escolas estaduais com Ensino Médio na cidade de Curitiba, menos de 20 têm o espanhol em sua grade curricular). Essa realidade está vinculada à grande invisibilidade da língua espanhola no contexto brasileiro, e à sua controversa proximidade com o português. Compreender esses fatores auxilia na compreensão da situação de marginalidade ocupada pela língua espanhola no contexto escolar.

O aspecto metodológico não é menos importante na configuração das dificuldades encontradas no ensino de espanhol como LE. As atuais Diretrizes Curriculares do Estado (DCEs), publicadas em 2010, definem como conteúdo estruturante das disciplinas de linguagem *o discurso como prática social* definindo-as como corresponsáveis pelo desenvolvimento linguístico-discursivo dos estudantes da escola básica. Para tanto, o professor precisa atuar como um sujeito discursivo capaz de entrar na rede de interlocuções de língua espanhola, para poder engajar seus alunos nessas mesmas práticas discursivas. Ou seja, não há uma ordem prévia, como se primeiro o sujeito devesse dominar a língua, para depois tornar-se interlocutor, o processo envolve as duas práticas, a interlocutiva e a pedagógica.

Outra dificuldade que deve agravar-se nos próximos anos com a revogação da Lei 11.161, passa pela definição de políticas educacionais e linguísticas consistentes e respaldadas por ações que garantam sua efetiva manutenção nas escolas como componente curricular ou como língua opcional. Assim, este projeto propõe ações que possam (re)significar o lugar da língua espanhola no currículo escolar, explorando, sobretudo, os diferentes modos de ensiná-la e de interagir em suas redes discursivas.

Portanto, um dos aspectos importantes que abordamos na formação do professor de línguas é sua dimensão intercultural (LIMA, 2008), que passa também pela definição de políticas linguísticas e educacionais mais comprometidas com uma concepção emancipadora de educação. Numa perspectiva intercultural, levamos em conta os debates sobre a noção de *cosmopolitismo global* – que reitera noções de *prosperidade, privilégio e progresso*, baseados na ideia de livre mercado. Contrapondo-se a essa perspectiva liberal, Bhabha (2011) propõe a noção de *cosmopolitismo vernacular* – um modelo de interação social e de resistência baseados no *direito à diferença na igualdade*. Assim, o *cosmopolitismo vernacular* necessariamente coloca em evidência o papel protagonista das minorias nacionais, dos grupos emergentes e de migrantes que com suas ações solidárias promovem a reconstrução do conceito tradicional de *cidadania*, que deveria incorporar, para além das noções de justiça e igualdade, uma noção de *cidadania simbólica*, diretamente relacionada às questões éticas, contrária ao relativismo cultural que promove a dominação cultural e socioeconômica. Entendemos, portanto, que o ensino de línguas estrangeiras,

como um campo de disputas pelo inevitável confronto e hibridização de culturas que promove. Além disso, a aprendizagem de uma língua torna-se espaço de socialização por favorecer a geração e ampliação dessa *cidadania simbólica*, especialmente se as culturas não forem apresentadas como a “Cultura contra as culturas” (EAGLETON, 2011), ou seja, desde que não se intensifiquem os processos de hierarquização cultural. É nesse sentido que o ensino de línguas pode favorecer uma concepção de educação emancipadora.

Considerando como referência teórica os autores do Círculo de Bakhtin, não podemos falar de alteridade e de interculturalidade sem analisar o modo como trabalhamos com o fenômeno linguístico. Por isso, na formação de professores é imprescindível realizar uma reflexão e uma prática que contemplem uma concepção de sujeito como ser de linguagem.

Ao discutir a relação entre verbal e não verbal, entre o dito e o presumido, em Voloshinov², um dos pensadores do Círculo, nos mostra o quanto nossas crenças positivistas e formalistas, marcadas pelo idealismo logocêntrico, que geraram a concepção de comunicação mais difundida na nossa cultura, insiste no mesmo equívoco que fez com que os filólogos alexandrinos abstraíssem a linguagem das condições de sua produção. Ao longo do século XX, os formalistas mantiveram essa dicotomia mantendo o não verbal (presumido) como *cenário* e não como condição de existência da comunicação verbal, separando novamente língua e cultura, linguagem e sociedade. Contrário a essa separação, VOLOSHINOV afirma que o verbal e o não verbal formam uma unidade que não pode ser desfeita sem perder sua significação, restando ao material verbal o sentido reificado da palavra dicionarizada. A parte *presumida* e a parte dita em palavras/signos verbais formam um todo pleno de significação capaz de provocar nos interlocutores uma atitude responsiva ativa de que nos fala Bakhtin no seu texto sobre os gêneros do discurso.

A formação de professores no âmbito do Projeto Ler além das Letras busca problematizar a relação entre língua e cultura, pois muitos alunos ainda são reféns da ideia de cultura como conjunto de costumes, e de língua como a *forma* de expressão verbal. Para o Círculo de BAKHTIN, os sujeitos envolvidos na interação, não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados e marcados por profunda e tensa heterogeneidade, que utilizam tipos de enunciados (gêneros do discurso) para interagir no mundo social. Não basta, portanto, fazer um exercício racional sobre concepções de linguagem, se não incorporarmos, nos cursos de Letras, práticas e procedimentos metodológicos que possam desnaturalizar a concepção formalista de linguagem que se mantém arraigada à nossa cultura. Assim, é

² Estamos usando aqui a versão de VOLOSCHINOV, V. N. Discurso na Vida e Discurso na Arte (sobre a poética sociológica). Trad. De Carlos Alberto Faraco & Cristóvão Tezza [para fins didáticos]. Versão da língua inglesa de I. R. Titunik a partir do original russo, 1926.

importante que o professor de línguas compreenda que uma abordagem ou metodologia (com a qual o aluno aprende e com a qual, como professor, ensina) carrega consigo não somente um conjunto de procedimentos e formas de ensinar, mas também pressupostos epistemológicos e filosóficos sobre a língua/linguagem como fenômeno social.

É imprescindível, na formação e atuação profissional, incorporar práticas concretas de interação sociocultural e interagir com o repertório linguístico e discursivo das diversas comunidades hispano-falantes. Da mesma forma, é fundamental conhecer os repertórios discursivos dos alunos. A seguir abordaremos algumas das práticas desenvolvidas no projeto neste primeiro semestre de 2017.

PERCURSOS E ATALHOS

Para realizar o trabalho proposto, o projeto tem dedicado especial atenção à discussão sobre gêneros do discurso, numa perspectiva bakhtiniana, e à formulação de sequências didáticas. Nos anos anteriores os bolsistas do PIBID trabalharam com propostas de regência a partir de temas importantes do mundo hispânico, trabalhando com diversos gêneros do discurso, como notícias, tiras, letras e canções, contos e poemas, curta-metragens, pinturas e gravuras, entre outros. Foram realizados também alguns trabalhos em parceria com o Pibid de Ciências Sociais.

Neste ano de 2017, os trabalhos realizados envolviam sequências didáticas, produzidas pelos bolsistas que, durante as reuniões do PIBID, sentiram a necessidade de discutir sobre a representatividade da mulher na sociedade e a partir dessa temática, escolheram quatro subtemas: “Mujeres y dictaduras”, “Mujeres de Atenas”, “Mujeres Heroínas” y “Heroínas del Cine”. Estas quatro regências foram aplicadas em uma turma da noite do CELEM do Colégio Paulo Leminski, em Curitiba, composta por 20 alunos, entre estudantes e docentes da escola, e pessoas da comunidade.

O primeiro trabalho realizado de regência, intitulado *Mujeres y Dictaduras* foi aplicada em duas horas/aula no Colégio Estadual Paulo Leminski. Com essa experiência prática, foi possível refletir sobre o papel do professor no processo de ensino/aprendizagem como agente de inclusão, trazendo para a discussão em sala de aula elementos e visões de grupos sociais normalmente excluídos, ou colocados à margem das discussões e representatividade no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras.

Para falar das “*mujeres de Atenas*”, com o objetivo de abordar a questão representatividade feminina nas mais diversas atividades, buscou-se relacionar e comparar o cotidiano das mulheres da antiguidade clássica com a atualidade, a partir de uma versão da música de Chico Buarque em espanhol. Após apresentar a realidade da mulher daquela época, elaborou-se uma unidade didática com mulheres em situações reais de atuação profissional e social.

Uma das intenções da proposta do projeto era fazer com que os alunos refletissem sobre o papel da mulher na construção da história do mundo hispânico, além de ressaltar a importância das mulheres comuns no nosso cotidiano, por isso outro tema trabalhado foi *Mujeres heroínas*. Optou-se por apresentar aos alunos a história da boliviana Juana Azurduy, que lutou pela independência da América hispânica do poderio da coroa espanhola junto com os demais libertadores, mas que ainda é pouco reconhecida, tanto nos livros de história como nos livros destinados ao ensino do idioma e das culturas hispânicas.

Partindo de filmes reconhecidos como “blockbusters” – produções estadunidenses possivelmente já vistas pelos alunos, como no caso de “Los juegos del hambre” –, indo em direção a produções possivelmente desconhecidas – como, por exemplo, “Frida” e “El libro de la vida” –, foi problematizada a representação da mulher no cinema.

Estas quatro regências foram seguidas por uma última atividade do semestre, intitulada “Nosotras podemos”, em alusão ao movimento feminista da década de 60. Este trabalho visava realizar uma avaliação das questões trazidas pelas regências anteriores, percebendo de que forma a temática trabalhada permitiu que os alunos refletissem sobre o papel da mulher na sociedade, em sua complexidade social e cultural.

Essa possibilidade de debater sobre questões de Gênero, buscando verificar seus impactos na percepção do aluno, suscitou uma reflexão sobre a necessidade de rever os caminhos percorridos até então pelo projeto. Entendendo que a abordagem intercultural busca promover o respeito à diferença e a superação das condições sociais que geram privilégios e discriminação, constatamos, em reunião com as supervisoras, que este tema deveria ser ampliado e trabalhado nas duas escolas. Como possuem realidades bastante distintas, iniciamos um processo de diagnóstico das duas situações de ensino, elaborando questionários objetivos e subjetivos para aplicar aos alunos das duas escolas, às professoras participantes do projeto e às pedagogas que acompanham as turmas. Nossa intenção é incorporar práticas concretas de interação sociocultural e interagir com o repertório linguístico e discursivo das diversas comunidades hispano-falantes, considerando que para isso, é fundamental conhecer os repertórios discursivos dos alunos. O diagnóstico ainda está em fase de finalização e tabulação geral dos dados, mas já podemos perceber algumas tendências importantes para nortear o nosso trabalho nos próximos meses.

Por exemplo, no Colégio Paulo Leminski, aplicamos um questionário com 26 questões objetivas. Dos 20 alunos da turma em que o PIBID trabalha regularmente, 14 alunos responderam o questionário objetivo, mostrando que a média de idade está em 14 anos e que a maioria (86%) é composta de alunos regularmente matriculados na escola. Da mesma forma, os alunos qualificaram seu desempenho como bom ou regular e 86% acreditam que o bairro onde a

escola está situada é seguro. No Colégio Estadual, o questionário objetivo tinha um número de questões menores, mas mais direcionadas. Foram feitas 17 questões objetivas e dos quase 60 alunos, 56 responderam o questionário. Destes, 87% diz ter 11 anos; 87,6% acreditam que o bairro onde a escola está situada não é seguro; e 71% disseram que consideram seu desempenho como muito bom. Dos que responderam o questionário, 21,8 % disseram que já sofreram *bullying* na escola; 23,52% disseram que já sofreram *bullying* em outros locais; 51,7 % disseram ter visto alguém sofrer *bullying* e apenas 19% disseram que nunca sofreram *bullying*.

Os próximos passos serão a tabulação e análise dos dados e aplicação de um questionário seguido de entrevista com as pedagogas da escola para discutir essas percepções dos alunos. Nosso propósito neste segundo semestre será abordar temas, por meio de vários gêneros do discurso, que tratem das questões relativas ao respeito ao outro e à diferença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o conjunto do trabalho desenvolvido no projeto, acreditamos que a formação do professor de língua não pode ficar restrita ao cumprimento de atividades pertinente apenas ao ensino e aprendizagem do conteúdo linguístico. Assim, oportunizamos aos bolsistas de iniciação à docência, um contato ativo e efetivo com o ambiente escolar e, especialmente, com o ensino da língua espanhola de forma contextualizada. Os estudantes precisam conhecer e discutir o Projeto Político Pedagógico da escola, as Diretrizes Estaduais para o ensino das línguas estrangeiras, o planejamento de aulas do professor supervisor e a sua concretização em sala de aula. No que concerne à formação continuada, o projeto busca discutir os conceitos teóricos sobre os gêneros discursivos e sobre inter(transculturalidade), a partir da prática de sala de aula, entendida como espaço para o desenvolvimento de ações interventivas para o ensino de espanhol, através da elaboração de materiais didáticos que considerem a realidade das escolas participantes e o conhecimento de mundo dos alunos. Assim, acreditamos que o projeto tem conseguido (re)significar, junto com os bolsistas, o lugar da língua espanhola no currículo escolar, entendendo-a também como espaço de interação entre os sujeitos da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. **O bazar global e o clube dos cavaleiros ingleses**: textos seletos de Homi Bahbha. Organização de Eduardo F. Coutinho e tradução de Teresa Dias Carneiro. Rio de Janeiro: Rocco, 2011.

BAKHTIN, M.M./VOLOSHINOV/V. N. **Marxismo e filosofia da**

linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1992.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2000.

EAGLETON, T. **A ideia de cultura.** São Paulo: Editora da UNESP, 2011.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Curitiba, PR: Criar Edições, 2003.

LIMA, E. F. de. **A didática na perspectiva intercultural e a formação inicial de professores.** pp. 155-171. IN: EGGERTET, Edla (organizadora). Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. Livro 1. EDIPUCRS: Porto Alegre, 2008.

***FILMS: A DIALOGUE BETWEEN LANGUAGE LEARNING AND CULTURE*, UM RETRATO REAL DE UMA EXPERIÊNCIA NO PIBID LETRAS INGLÊS DA UFPR**

*Carolina Portes da Silva
Thaina Caroline Frankiw
Ane Cibele Palma*

INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2016, Carolina Portes, Maria Regina Arrais e Thaina Frankiw, licenciandas no curso de Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Paraná e bolsistas do PIBID Letras Inglês da mesma universidade desenvolveram o projeto denominado “Films: a Dialogue Between Language Learning and Culture” na turma 8º C do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder, sob a supervisão da professora regente Edna Regina Silva e com a orientação da coordenadora Ane Cibele Palma. O subprojeto do PIBID Letras Inglês vem buscando trabalhar com a interdisciplinaridade objetivando a construção de um ensino-aprendizado mais efetivo que se mescle com o lúdico e seja interessante para todas as partes envolvidas.

Todavia, decidir o que trabalhar e como trabalhar em um projeto a ser aplicado nunca é uma tarefa simples, visto que existem muitos aspectos sobre os quais se é necessário refletir. Deve-se levar em consideração a viabilidade da aplicação de certas atividades, o interesse dos alunos, o conhecimento da língua inglesa que eles já têm antes do início do projeto, o ambiente socioeconômico-cultural em que estão inseridos, entre outros fatores. Segundo Stephens *et al.* (2012, p. 14, tradução nossa), “professores [de língua] quando acabam de entrar na profissão se perguntam como moldar o ensino do inglês de forma que os alunos se sintam apoiados e motivados por meio de atividades relevantes e significativas”¹. É importante, portanto, dar atenção a métodos e estratégias que facilitem a interação e o aprendizado da turma. O nosso caso não foi diferente.

Por isso, decidimos marcar uma reunião entre nós, bolsistas, para discutir tais questões; e então tendo em mente os pontos expostos no parágrafo acima (o contexto sociocultural dos alunos, seu conhecimento prévio de inglês, interação entre alunos e bolsistas, dentre outros), pensamos em atividades que fossem convenientes para os alunos, em primeiro lugar. Depois de debatermos sobre trabalhar com meios de comunicação em geral, como músicas, rádio e podcasts, jornais e revistas, por exemplo, chegamos à conclusão de que mídias audiovisuais como televisão e cinema seria a maneira mais eficiente e atrativa,

¹ No original: “As they [English teachers] enter the profession, they wonder how to shape the future of English teaching so that their students are supported and motivated by meaningful and relevant activities.”

para os alunos do projeto em questão, de trabalhar com a língua inglesa. Tal decisão foi ancorada também em dois artigos com os quais a integrante Thaina Frankiw havia previamente trabalhado em matérias de língua inglesa na universidade, sendo eles: “Intercultural Training with Films” escrito por Roell (2010) e “Using The Simpsons in EFL Classes” de Rucynski Jr (2011), que partem da premissa de que meios audiovisuais compõem um ótimo veículo para o ensino de inglês como língua estrangeira/segunda língua. Ademais, estes artigos serão elucidados nas reflexões teóricas, que será o tópico seguinte deste artigo.

A etapa seguinte, após a determinação da temática cinematográfica, foi encontrar uma forma de unir os filmes e as argumentações que seriam propostas em sala de aula à vivência dos alunos, de modo que os conteúdos aprendidos pudessem ser levados e aproveitados fora do contexto escolar e aplicado no âmbito social, agregando valorização positiva ao seu cotidiano. Deste modo, associar filmes à representação de culturas, exotia – e talvez, de certa forma, até introduzisse – os alunos à diversidade presente no contexto social, promovendo inclusão e tolerância quanto à aspectos culturais que porventura pudessem diferir dos seus e desconstruindo estereótipos pré-existentes.

Além disso, contextualizar o estudante da escola quanto à aplicação do conteúdo e situações trabalhadas poderia contribuir para a sua formação e criaria alicerces que facilitariam a compreensão e o aprendizado sobre a língua. Assim sendo, colocar os alunos em contato com trechos de filmes, novelas ou séries de televisão com o áudio original, legenda e suporte visual, poderia ser um fator de ajuda na criação dessa contextualização, que permitiria que eles percebessem as situações autênticas de uso da língua. Ademais, essa contextualização também se dá em um âmbito mais amplo, onde abrange aspectos culturais que propiciam o contato com diferentes realidades e o pensamento crítico. Por essa razão, a seleção de materiais (filmes, novelas, seriados e etc.) adequados é essencial e de extrema importância, pois pode afetar o engajamento dos alunos no desenvolver das aulas.

Então, o nosso projeto, que consiste no diálogo entre aprendizado de língua e cultura – como explicita o título, foi determinado tendo como base a dinamicidade proporcionada pela mídia cinematográfica para as aulas ao tratar dos mais diversos assuntos. Ou seja, o cinema faz a criação de uma interface entre os alunos em sala de aula e uma cultura que em muitos aspectos difere da sua, promovendo, também, a oportunidade de familiarização com contextos e discursos autênticos das múltiplas variedades da língua-alvo. Nesse sentido, ao entrar em contato com os aspectos e peculiaridades de diferentes culturas, os alunos simultaneamente desenvolvem a tolerância e o pensamento crítico, além de suas habilidades linguísticas no âmbito da Língua Inglesa.

Em suma, a construção de um projeto é um processo que exige muita reflexão, dado que várias problemáticas precisam ser levadas em consideração, sendo algumas delas: encontrar um equilíbrio entre aprendizado formal e lúdico

e facilitar o diálogo intercultural. Tendo isso em mente, nós encontramos principalmente no cinema uma resposta que solucionou os nossos problemas. As pessoas, normalmente, tendem a apreciar e gostar de filmes, logo, utilizar este recurso como base de um projeto compõe uma adaptação chave na supressão das necessidades que se apresentaram.

REFLEXÕES TEÓRICAS: NO QUE O PROJETO SE SUSTENTA?

Levando em consideração que para o funcionamento do projeto seria vital que os alunos tivessem consciência de uma definição de “cultura”, buscamos apresentar uma noção que fosse abrangente e acessível para todos para que, dessa forma, a conexão com o cinema fosse viável e pertinente. Acreditamos que a definição trazida por Roell (2010, p. 2, tradução nossa)², seria adequada para os nossos propósitos, visto que a autora descreveu cultura como: “[...] os valores, tradições, costumes, artes e organizações compartilhados por um grupo de pessoas que estão unidas por uma nacionalidade, etnicidade, religião ou língua” onde os filmes estariam inseridos no âmbito das artes e exemplificariam os valores, tradições e costumes autênticos da cultura da língua-alvo.

Ademais, existe uma situação com a qual os professores de Língua Inglesa (LI) vêm se deparando a cada dia mais e que tem se consolidado nos tempos modernos: o inglês se tornou uma língua global que é utilizada em grande escala por diversas pessoas de múltiplas nacionalidades e em contextos dos mais variados (ROELL, 2010). Por este motivo, Rucynski Jr. (2011) afirma que prevalece dentre os professores de LI a opinião de que o seu trabalho não está restringido no de se ensinar uma língua, pois também se ensinam culturas. Contudo, a dificuldade não se encontra nessa duplicidade de papéis, e sim em como selecionar o conteúdo cultural a ser ministrado nas aulas sem privilegiar uma cultura, sem estigmatizar ou estereotipar outras.

Nesse sentido, além de elementos linguísticos como gramática, vocabulário e pronúncia, é necessário um letramento cultural concernente à cultura-alvo. Isso corrobora com o que diz Roell (2010) a respeito de filmes, pois através deles é possível não só praticar a LI, mas também facilitar o aprendizado intercultural. Segundo a autora:

Dado que a cultura tem um grande impacto na comunicação, é importante que professores introduzam lições e atividades que revelem como diferentes dialetos, formas de tratamento, costumes, tabus e outros elementos culturais influenciam na interação entre diferentes grupos. Inúmeros filmes contêm excelentes exemplos de comunicação intercultural e são fontes altamente úteis

² No original: “[It is] the values, traditions, customs, art and institutions shared by a group of people who are unified by nationality, ethnicity, religion, or language.”

para os professores. Razões adicionais para professores incorporarem filmes nas aulas e encorajar seus alunos a assistirem filmes em Inglês são:

1. Filmes fazem uma combinação entre prazer e aprendizagem através da narrativa de uma história de forma que captura o interesse do público.
2. Filmes estimulam simultaneamente diferentes sentidos e canais cognitivos. Por exemplo, a língua falada é apoiada por elementos visuais que torna mais fácil para os alunos o entendimento dos diálogos e do enredo.
3. Os alunos estão expostos ao jeito como as pessoas realmente falam.
4. Filmes envolvem o público, apelam aos sentimentos, e ajudam na criação de empatia pelos personagens.
5. Legendas em Inglês facilitam a compreensão e aperfeiçoam a habilidade de leitura. (ROELL, 2010, p. 2, tradução nossa)³

Em outras palavras, é primordial retratar a diversidade presente no contexto linguístico e sociocultural. Assim, as produções cinematográficas representam um ótimo veículo para a exemplificação de comunicação entre culturas. Além disso, razões favoráveis à utilização de filmes em sala de aula são, por exemplo: o estabelecimento de um diálogo entre entretenimento e ensino, apoio audiovisual, acesso à diferentes variantes da LI, criação de sensibilidade e aprimoramento da habilidade de compreensão, entre outras.

Outro ponto que é válido ressaltar é que os filmes não atuam como substitutos de efetivas interações com integrantes da cultura-alvo; no entanto, eles fornecem uma preparação para eventuais encontros através da promoção de compreensão e desenvolvimento de sensibilidade, visto que o contato intercultural com filmes possibilita que os alunos entendam as ações de pessoas de outras culturas e tenham empatia para com elas. Deste modo,

filmes são uma rica fonte de aprendizado de língua, pois os alunos podem apreciar e se beneficiar de complexos temas e discussões resultantes. Professores que utilizam filmes em sala de aula irão observar que o uso de linguagem autêntica compilada com instigantes temas amplia a competência

³ No original: “Since culture greatly impacts communication, it is helpful for teacher to introduce lessons and activities that reveal how different dialects, forms of address, customs, taboos, and other cultural elements influence interaction among different groups. Numerous films contain excellent examples of intercultural communication and are highly useful resources for teachers. Additional reasons for teacher to incorporate films in class and encourage their students to watch movies in English include: i) Films combine pleasure and learning by telling a story in a way that captures and holds the viewer's interest; ii) Films simultaneously address different senses and cognitive channels. For example, spoken language is supported by visual elements that make it easier for students to understand the dialogues and the plot; iii) students are exposed to the way people actually speak; iv) Films involve the viewers, appeal to their feelings, and help them empathize with the protagonists; and v) DVDs usually come with subtitles in English, which facilitates understanding and improve reading skills.”

cultural e melhora o aprendizado de Inglês. (ROELL, 2010, p. 8, tradução nossa)⁴

Tendo em mente os aspectos apresentados acima, concluímos que o cinema, as novelas e os seriados de televisão compõem o recurso que melhor atende às nossas necessidades, pois, além de mixar o ensino com o lúdico, se cria uma poderosa ponte entre o par língua e cultura ao mesmo tempo em que facilita o processo de ensino-aprendizagem.

PERCURSO METODOLÓGICO: COMO COLOCAR A TEORIA EM PRÁTICA

Em conjunto com as ideias explanadas nas reflexões teóricas utilizamos os pressupostos das Diretrizes Curriculares da Educação, em que no referente ao ensino de línguas estrangeiras, o conteúdo estruturante se dá pelo “discurso como prática”. Ao fazer uso das produções cinematográficas, a Língua Inglesa pode ser abordada de forma dinâmica, posto que “o Método Audiovisual apresenta um pequeno avanço em relação ao Audio-Oral, porque não usa sentenças isoladas, mas sim diálogos contextualizados” (PARANÁ, 2008, p. 44). Assim sendo, procuramos trabalhar com vídeos curtos com áudio original e legendas em português e inglês, pois dessa forma não só se estimula o aprendizado, como potencializa a fixação do vocabulário. Além disso, tentamos propor discussões significativas acerca dos costumes da cultura-alvo e colocar em prática as quatro habilidades (*reading, writing, listening e speaking*) através de variadas atividades.

Um exemplo de aula que aplicamos foi a denominada “Heroes and Villains”. Nesta aula, nós debatemos sobre os famosos *Comic Books* americanos e sua gigantesca indústria que deram origem aos filmes de super-heróis que possuímos nos dias atuais. Também selecionamos alguns personagens em específico para discussão e exibição de vídeos, foram eles: Zorro, Joker (Coringa), Catwoman (Mulher Gato), Mystique (Mística), Magneto e Jessica Jones. Após essa parte inicial da aula, explicamos como são feitas perguntas em inglês com o verbo ser/estar e apresentamos vocabulário de características físicas e de personalidade. Em seguida, fizemos um jogo chamado “who am I?” com heróis e vilões norte-americanos, no qual os alunos precisavam possuir vocabulário e saber como estruturar perguntas. Então, o jogo consiste, basicamente, em um dos jogadores pegar um cartão e colocar o mesmo na testa sem ver, existe um personagem escrito neste cartão e o jogador em questão precisa adivinhar quem ele é por meio de perguntas que só podem ser

⁴ No original: “Films is a rich resource for the language learning classroom [...] when students can appreciate and benefit from the complex themes and discussions. Instructors who use film in the classroom will find that the use of authentic language combined with thought-provoking drama broadens cultural competence and improves the learning of English.”

respondidas com ‘yes’ (sim) ou ‘no’ (não). Aqui nós conseguimos efetuar a prática das quatro habilidades. Primeiramente o *listening* foi trabalhado através dos vídeos; *writing* e *reading* foi dado pelas questões com o verbo *to be* e pelo vocabulário que foi solicitado que fosse transcrito no caderno; e, por fim, o *speaking* foi trabalhado ao longo do jogo, onde eles utilizavam o combo das perguntas com o vocabulário para descobrirem quem eram.

ANÁLISE E DISCUSSÃO: A RELEVÂNCIA DA INTERVENÇÃO

Como esclarecido no embasamento teórico e na descrição da metodologia, a concepção de cultura e a compreensão de que ela é intrínseca ao ensino de línguas foi essencial para o desenvolvimento do projeto. Tendo isso em mente, os filmes se provaram uma excelente ferramenta para se utilizar em sala de aula.

Pudemos notar o sucesso da aplicação do aparato teórico em sala, principalmente no quesito de unir o lúdico ao ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Devido à personalidade introvertida da nossa turma de oitavo ano, ficamos apreensivas a princípio, pois sua participação era imprescindível para a realização das atividades planejadas. No entanto, conforme o desenvolvimento do projeto durante o semestre, pudemos notar o aumento da participação e envolvimento dos alunos a despeito da timidez. Por apresentarmos uma abordagem alternativa do ensino de língua (que se contrapõe ao ensino formal), pudemos capturar sua atenção com certa facilidade apesar das dificuldades iniciais, uma vez que o projeto escapava à realidade cotidiana da sala de aula e trazia assuntos de interesse.

Ademais, pudemos notar também o aperfeiçoamento dos diferentes sentidos, dados os diversos elementos extralinguísticos proporcionados por filmes, tais como o apoio de elementos visuais (imagens) e textuais (legendas). Em determinadas atividades, tais como as das aulas dos gêneros “Horror” e “Movie Reviews”, os alunos também tiveram a oportunidade de treinar a habilidade de escrita. As atividades foram respectivamente: preencher as lacunas na transcrição de um diálogo com vocabulário apresentado previamente, tendo como base um trecho de áudio; e produzir, em grupos, uma breve resenha sobre um dos filmes previamente selecionados pelas bolsistas. Deste modo, se tornou evidente a importância dos filmes e suas diversas formas de apoio, especialmente na realização de atividades como a aplicada na aula do gênero “Horror”.

Também nos consideramos bem-sucedidas ao introduzirmos os diferentes aspectos culturais referentes ao mundo cinematográfico ao tratarmos de adaptações de filmes produzidos originalmente por culturas diferentes das dos alunos e bolsistas. Um exemplo é a introdução dos diferentes aspectos culturais do filme japonês *Ringu* (1998) e de sua releitura norte-americana: *The Ring* (2002). Ao identificar tanto os aspectos divergentes quanto os comuns

entre os dois filmes, foi possível traçar um breve paralelo entre as diferentes culturas e proporcionar a criação de empatia por um diferente grupo cultural.

Em geral, acreditamos que a experiência adquirida ao longo de projeto foi de extrema importância, tanto para a construção das carreiras profissionais das bolsistas quanto para a professora regente Edna Regina Silva e a coordenadora Ane Cibele Palma, uma vez que todas tiveram contato com uma maneira alternativa de ensinar a Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como observado, o processo de ensino de uma língua estrangeira é complexo, necessitando, deste modo, de cuidados dobrados acerca de alguns aspectos. Por isso, tomamos a decisão de utilizar uma fonte autêntica e alternativa que criasse uma ponte entre ensino-aprendizagem e entretenimento: o meio cinematográfico. Os filmes se apresentaram como o melhor veículo para a constituição de tal ligação, pois provocam de forma natural o interesse coletivo, uma vez que criam empatia entre indivíduos de diferentes culturas. Com isso, também conseguimos unir o ensino de uma cultura com o ensino da língua, visto que são concomitantes.

Assim sendo, procuramos nos embasar em textos teóricos confiáveis que encontramos em revistas que tratam em sua base sobre o ensino de inglês para falantes não nativos; o maior exemplo que possuímos é a *English Teaching Forum Magazine*, que reúne artigos de profissionais da área de educação linguística das mais diversas localidades do mundo. Através da revista em questão, pudemos nos inspirar e aprender mais sobre o universo da docência de Língua Inglesa.

Acreditamos que nosso projeto “Films: a Dialogue Between Language Learning and Culture” compôs uma experiência com coeficiente positivo, pois conseguimos ultrapassar e nos adequar a todos os obstáculos que surgiram ao longo do semestre, tanto sobre o conteúdo quanto sobre a prática. Foi possível notar que os trechos audiovisuais contextualizados que levamos para a sala de aula resultaram em um forte apetrecho didático e ressaltaram a eficiência desta abordagem no ensino-aprendizado.

Por meio de atividades dinâmicas os alunos tiveram a oportunidade de praticar seus novos conhecimentos no âmbito da linguagem, além de passarem a compreender e se relacionar com a variedade sociocultural existente no globo, ao mesmo tempo que fazendo, então, a quebra de paradigmas e se divertindo. Obtivemos como decorrência um projeto de efeito satisfatório, visto que todos os envolvidos se beneficiaram de alguma forma: os alunos no que se trata de conhecimentos linguísticos e culturais, as bolsistas no referente à docência e carreira em construção, a professora supervisora e a coordenadora no concernente à métodos novos e alternativos de ensino.

Em suma, julgamos que nossa experiência foi interessante e enriquecedora. Esperamos que nossa participação no projeto tenha inspirado alunos a se aprofundarem no estudo da Língua Inglesa e que possam levar o que aprenderam em sala de aula para a sua vida, assim como boas recordações dos momentos vividos conosco. Também ansiamos que nosso projeto inspire ou motive outros professores que estejam procurando expandir seu repertório e proporcione uma abertura para ideias inovadoras, sempre objetivando aprender a ensinar.

Imagem: turma 8^oC do Colégio Estadual Professor Algacyr Munhoz Maeder com, respectivamente, da esquerda para a direita, a professora regente Edna Regina da Silva e as bolsistas do PIBID Letras Inglês UFPR: Carolina Portes, Maria Regina Arrais e Thaina Frankiw.



Fonte: arquivo pessoal, dezembro de 2016.

REFERÊNCIAS

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes da língua estrangeira moderna**. 2008. Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_lem.pdf> Acesso em: 20/08/2016.

ROELL, C. Intercultural Training with Films. **English Teaching Forum**, v. 48, n. 2, US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, Washington, DC, 2010.

RUCYNSKI JR, J. Using The Simpsons in EFL Classes. **English Teaching Forum**, v. 49, n. 1, US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, Washington, DC, 2011.

STEPHENS, C. et al. Film Circles: Scaffolding Speaking for EFL Students. **English Teaching Forum**, v. 50, n. 2, US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, Washington, DC, 2012.

PIBID ARTES 2 / UFPR SETOR LITORAL: “COMPREENDENDO A ARTE E A CULTURA DO LITORAL DO PARANÁ, POR MEIO DAS DIFERENTES LINGUAGENS: ARTES VISUAIS, MÚSICA E LITERATURA”

*Luciana Ferreira
Rosângela Valachinski Gandin
Gicelli Petrini da Silva Brunkhorst
Daniele Parreira
Jonathan Werf Weiss
Ingrid Emanuelle dos Santos*

*Para algo existir mesmo – um Deus, um bicho, um universo, um anjo –
é preciso que alguém tenha consciência dele. Ou simplesmente que o
tenha inventado. Mário Quintana*

INTRODUÇÃO

O projeto PIBID Artes 2: “Compreendendo a arte e a cultura do litoral do Paraná, por meio das diferentes linguagens: Artes Visuais, Música e Literatura”, teve início em maio de 2015, na UFPR, Setor Litoral, cidade de Matinhos, Paraná. As atividades deste PIBID acontecem no “Complexo Educacional Escola Municipal Francisco dos Santos Jr. e na “Escola Estadual Tereza da Silva Ramos”; sendo coordenado pela Professora Doutora Luciana Ferreira e supervisionado pelas Professoras Gicelli Petrini da Silva Brunkhorst e Gleisse Vanessa Garcia.

Este projeto/PIBID se justifica num momento em que apesar de todas as tentativas realizadas, especialmente na última década, de efetivamente melhorar a educação pública brasileira, percebe-se que ainda existem complexas lacunas a serem preenchidas. Neste cenário argumenta-se fortemente sobre a importância de disciplinas como Arte e Educação Física na geração de estudantes/cidadãos mais conscientes, livres, reflexivos e de atitude. Neste sentido, os objetivos propostos por este projeto/PIBID são: Capacitar os graduandos participantes do projeto no estudo sobre a construção do conhecimento humano e sobre os métodos e metodologias do ensino-aprendizagem da Arte; Aprofundar e divulgar o conhecimento da cultura e da arte produzidas e vividas no litoral do Paraná; Difundir estes conhecimentos a partir de processos criativos que estejam calcados nas linguagens artísticas e na pluridisciplinaridade/multidisciplinaridade que possa ser realizada a partir delas; Apoiar o planejamento educacional das escolas parceiras do projeto no desenvolvimento de estratégias cognitivas e artísticas que levem ao desenvolvimento da leitura das diferentes linguagens e da compreensão de mundo; Sensibilizar os profissionais da área da educação para o trabalho

pedagógico ligado a métodos e metodologias encontradas nas diferentes áreas do conhecimento e de forma interdisciplinar e; Articular a integração Universidade e Escola pública, fortalecendo estas relações institucionais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

As ações deste projeto/PIBID fundamentam-se teoricamente, em reconhecidos autores brasileiros da área da educação em arte, entre os quais estão: Martins (1998), Ferraz (1993), Ferraz e Fusari (2001), Buoro (2002), Fayga Ostrower (2008, 2010 e 2013) e Ana Mae Barbosa (1997, 2002, 2006 e 2008). Partindo, portanto, de duas premissas básicas: a da arte como área do conhecimento, com epistemologia e características próprias e também de que parte da interação com a área da arte deve acontecer a partir das experiências do **conhecer, do fazer e do fruir**:

Tratar a arte como *conhecimento* é o ponto fundamental e condição indispensável para esse enfoque do ensino da arte, que vem sendo trabalhado há anos por muitos arte-educadores. Ensinar arte significa articular três campos conceituais: a criação/produção, a percepção/análise e o conhecimento da produção artístico-estética da humanidade, compreendendo-a histórica e culturalmente. Esses três campos conceituais estão presentes nos PCN-Arte e, respectivamente, denominados *produção, fruição e reflexão*. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA,1998, p. 13)

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN de Arte (BRASIL, 1997, p. 27-28):

A experiência do conhecer está ligada a importância que se dá aos dados sobre a cultura na qual o trabalho artístico foi realizado, a história da arte e os elementos e princípios formais que constituem a produção artística, tanto de artistas quanto dos próprios alunos; a experiência do fazer formas artísticas está ligada a tudo que entra em jogo nesta ação: recursos pessoais, habilidades, pesquisa de materiais e técnicas, a relação entre perceber, imaginar e realizar um trabalho de arte e; a experiência do fruir as formas artísticas utiliza informações e qualidades perceptivas e imaginativas para estabelecer contatos, conversas entre o indivíduo e a obra, cujos significados são diferentes para cada pessoa.

Ao mesmo tempo este projeto/PIBID entende que a apreensão das linguagens (verbais e não verbais) seja de vital importância para o processo de ensino-aprendizagem e que, estabelecer diálogos entre as diferentes formas de expressão promove uma intensificação nas respostas cognitivas dos educandos. Por este motivo, além de encontrar-se vinculado a Câmara do Curso de Licenciatura em Artes, da UFPR/Setor Litoral, é também parceiro do Programa

de Extensão “O Mundo Mágico da Leitura/UFPR Setor Litoral, PROEC 108/12 – parceria essencial e indispensável para trabalhar de maneira aprofundada com as linguagens verbais e não verbais concomitantemente. De acordo com Martins, Picosque e Guerra (1998), as linguagens verbais e não verbais são sistemas simbólicos – elas estabelecem o lugar de cada um de nós no mundo. Quanto mais nos apropriamos, entendemos, organizamos e refletimos sobre elas, mais possibilidades temos de conhecer a nós mesmos, aos outros e ao mundo em que vivemos. Para nos apropriarmos destas diferentes linguagens, para que possamos interpretá-las e entender seus diferentes sentidos precisamos aprender a lê-las e a operar seus signos. Somente desta forma, poderemos entender a humanidade e suas diferentes culturas. Isto porque as linguagens são simbólicas e porque somos seres simbólicos e portanto, nosso aprofundamento na realidade é mediado pelas linguagens verbais e não verbais, ou seja, atuamos no mundo, lendo e produzindo linguagens:

Vivemos em um mundo de imagens que estamos permanentemente produzindo, lendo e decodificando. Podemos dizer que a história do ser humano tem seus alicerces fincados na ousadia da busca e atribuição de sentido a tudo e a todos que o cercam. Desde significações mais amplas e complexas com a da própria vida – “quem sou”; “de onde venho”; “para onde vou”... – até as mais corriqueiras do dia-a-dia, significações essas que são reveladas por formas simbólicas que configuram a multiculturalidade humana. Entre essas formas, são os signos artísticos que permitem ao homem construir sua poética pessoal, seu modo singular de tornar visível seu olhar sobre o mundo. Os signos sonoros (tons, ruídos, silêncios, ritmos...), visuais (linhas, cores, luzes, formas...) e corporais (gestos, movimentos, flexões, tensões...) que estamos constantemente produzindo/interpretando são a matéria-prima para a criação de formas artísticas: da música, teatro, cinema, dança, pintura, escultura, desenho, canto... (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA,1998, p. 54)

PERCURSOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada por este projeto/PIBID segue os seguintes passos: os graduandos/bolsistas deste PIBID trabalham em grupos compostos por 2/3 pessoas que se dividem entre turmas de 3 a 7 anos do Ensino Fundamental. Preliminarmente são realizadas pesquisas quantitativa/qualitativa para verificar qual o conhecimento já adquirido pelas crianças e adolescentes (das escolas participantes) sobre a arte e a cultura produzidas no litoral do Paraná. Numa segunda etapa, os bolsistas passam a elaborar planos de aula que, além de priorizar os objetivos propostos, consigam entrelaçar o conhecimento, o lúdico e o prazer da criação artística – é importante salientar que os graduandos podem trabalhar livremente suas propostas pedagógicas. Semanalmente cada bolsista faz, individualmente, um relatório sobre o andamento de seu processo pessoal e coletivo. Ao final de cada semestre nova

verificação qualitativa/quantitativa é realizada, agora com a intenção de averiguar os resultados obtidos. Nos dois primeiros anos, ao final do segundo semestre foram apresentadas nas escolas participantes (para toda comunidade acadêmica), uma exposição/mostra com toda produção realizada pelos participantes deste PIBID. A partir do ano de 2017 as exposições/mostras passaram a ser semestrais. Ao mesmo tempo realizamos também, semestralmente, reunião entre os integrantes do PIBID (coordenador, supervisores e bolsistas) na qual são discutidos os processos e os resultados e, são analisados os pontos positivos e negativos das propostas apresentadas. Neste momento, os bolsistas apresentam, uns para os outros, como foram idealizados seus planos de aulas e como foram organizadas suas propostas e metodologias. Este é, portanto, um momento bastante profícuo de discussão dos resultados obtidos.

Os resultados podem ser entendidos e visualizados em duas instâncias. Primeiramente, na formação dos graduandos: o PIBID passa a ser compreendido como essencial para a formação docente, pois é nítido que promove o contato prolongado dos graduandos com a escola, propiciando a experiência pedagógica completa, permitindo a possibilidade de trabalhar com a pluridisciplinaridade/transdisciplinaridade e a inter-relação entre as linguagens verbais e não verbais – o que promove uma formação mais “holística” dos acadêmicos. Em segundo lugar, os resultados se apresentam nas respostas advindas dos estudantes da Rede Pública que participam das atividades com os bolsistas. A participação ativa destes estudantes e os resultados encontrados nos trabalhos e nas produções artísticas são profundamente motivadores para a continuidade do processo. Além do mais, existe uma resposta positiva também por parte dos discentes da Rede Pública (daqueles cujas turmas de estudantes participam deste PIBID). Eles afirmam que é nítido o envolvimento dos estudantes com as propostas do PIBID e que eles observam ganhos na aprendizagem dos mesmos. Os professores constataam, por outro lado, que a presença dos acadêmicos no espaço escolar, gera aprendizado não apenas para os estudantes, mas também para eles próprios uma vez que apreendem sobre abordagens diferenciadas e se sentem incluídos no processo como um todo. Neste sentido, é possível concluir também que este projeto/PIBID tem como propósito ser, acima de tudo, um espaço para a experimentação, produção, fruição, reflexão e difusão das diferentes expressões artísticas, especialmente aquelas que são produzidas sobre/na região do Litoral do Paraná.

SOCIALIZAÇÃO DE UMA PRÁTICA: “REVELANDO OS SAMBAQUIS DO LITORAL PARANAENSE”

É interessante exemplificar nossas ações, propostas e metodologia relatando sinteticamente uma das práticas proporcionadas por este projeto/PIBID. É importante frisar que temos produzido muito, sobre

diferentes temáticas, mas dentro de um único eixo norteador que é sempre o ensino/aprendizagem sobre a arte e a cultura litorânea paranaense. Buscamos diversos materiais e possibilidades. Folclore, lendas, comidas típicas, artesanato, pesca, escultura, pintura, músicas, poesias, entre outras oportunidades e riquezas de temas relacionados a esta região do Brasil. Esbarramos repetidamente no obstáculo que vem a ser o insuficiente material bibliográfico disponível sobre alguns destes assuntos, enquanto proliferam materiais sobre outros tantos.

Vamos chamar esta prática de “Revelando os Sambaquis do Litoral Paranaense”. Esta atividade foi desenvolvida por três estudantes do Curso de Licenciatura em Artes, os bolsistas Daniele Parreira, Ingrid Emanuele dos Santos e Jonathan Werf Weis contando também com o apoio da supervisora Gicelli Petrinni. Esta atividade aconteceu com os 25 estudantes do “3º ano E”, do Complexo Educacional Escola Municipal Francisco dos Santos Jr. Estes estudantes possuem idades entre 07 e 10 anos, sendo 80% deles nativos de Matinhos.

Os objetivos pretendidos foram: Apresentar o conceito de “sambaquis”; Produzir maquetes dos “sambaquis”; Produzir um “minisambaqui” dentro de um aquário de vidro; Apresentar o “homem sambaquiano” e seus artefatos; Produzir fantoches do “homem sambaquiano”; Discutir, ao final do processo, o tema apresentado.

Inicialmente foi exibido o documentário “As pirâmides do Brasil: os Sambaquis” foram relatados aspectos históricos, sociais, culturais, e apresentadas fotos, desenhos animados, assim como “produtos e peças” desenvolvidos pelos “homens sambaquianos”, tais como: zoólitos, adornos, pontas de lança, mãos de pilão, cerâmicas entre outras peças que remontam a pré-história do litoral do Paraná¹ – parte deste material foi adquirida a partir de pesquisas realizadas no Museu do Sambaqui, de Joinville e também no Museu de Arte e Etnologia, de Paranaguá.

Posteriormente foi criada, dentro de um “aquário”, a representação das camadas/palimpsestos que compõem os sambaquis naturais. Para tanto, foram distribuídos entre os estudantes, “peças” deste quebra-cabeça (gravetos, sementes, contas, conchas) e eles com a ajuda dos bolsistas construíram o “mini sambaqui”. Produziram também fantoches do “homem sambaquiano” através da técnica artesanal da papietagem. Todos os fantoches foram modelados, “adornados” e pintados/coloridos pelos estudantes individualmente. Em seguida confeccionaram maquetes reproduzindo a vida destes homens sobre/nos sambaquis. O desenvolvimento de todo este processo foi de aproximadamente um mês. Os materiais produzidos fizeram parte das

¹ É importante frisar que por serem – os estudantes da turma 3º ano E – ainda muito pequenos não foram estabelecidas, pelos bolsistas PIBID, distinções científicas entre as produções pré-históricas dos caçadores coletores e dos ceramistas (tupiguaranis, carijós, tupinambás, tupiniquins).

exposições semestrais que este PIBID realiza. Na última aula sobre sambaquis foi solicitado aos estudantes relembressem o que haviam entendido sobre o tema. Tudo que ia sendo falado ia ao mesmo tempo sendo transcrito para o quadro negro pelos bolsistas PIBID. As crianças conseguiram elaborar respostas que abordavam todo o conhecimento adquirido, explanando habilmente sobre: sambaquis, sambaquianos, pescadores-coletores-caçadores, oficinas líticas, ossadas humanas e de peixes, ferramentas, adornos e zoólitos. Esta atividade, assim como as demais desenvolvidas pelo PIBID Artes 2, vem de encontro com os objetivos propostos por este projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vários são os motivos que justificaram o nascimento deste projeto/PIBID Artes, em 2015. Três serão aqui apresentados, como aqueles que amplamente se relacionam e discutem as principais implicações de sua proposição no litoral do Paraná.

Em primeiro lugar é importante contextualizar suas origens. Em 2007, havia apenas um único professor com formação específica em arte atuando nas escolas municipais e estaduais do litoral do Paraná sendo este um dos motivos para o nascimento do Curso de Licenciatura em Artes, pela UFPR, Setor Litoral. Este curso, conforme explica seu PPC (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES, 2017) tem como objetivo criar condições para o resgate da autonomia do sujeito e seu protagonismo, como base para o desenvolvimento sustentável da região litorânea do Estado do Paraná. Tem, ao mesmo tempo, como premissa a compreensão da educação como ferramenta essencial no processo de desenvolvimento local, propondo-se a formar professores preparados para intervir, produzir, apreciar, investigar e articular os diferentes saberes artísticos, os contextos socioculturais e a educação. Ainda, segundo seu PPC, o Curso de Licenciatura em Artes, foi concebido, tendo como apoio teórico a compreensão da Arte como um todo que traz em si 3 categorias essenciais: *o conhecer, o fazer e o fruir*. Desta forma, o estudante do Curso de Licenciatura em Artes é impelido a produzir reflexivamente sobre arte e sobre arte-educação, para o trabalho em diversos espaços formais e não formais do ensino das artes, ao mesmo tempo em que tem uma formação nas quatro linguagens da arte: Música, Dança, Artes Visuais e Artes Cênicas. Estas peculiaridades incrementam a necessidade do desenvolvimento de projetos PIBID na região litorânea paranaense, nas mais diversas áreas do conhecimento e, especialmente nas áreas da cultura e da arte, tão insuficientemente oferecidas para seus moradores.

Em segundo lugar, o PIBID apresenta-se como uma prática necessária e indispensável aos acadêmicos, uma vez que os mesmos necessitam de aprofundamento teórico prático, nas questões pedagógicas e didáticas, entre outras questões fundamentais para aqueles que pretendem atuar na licenciatura

tais como experiências profundas e enriquecedoras, com participação ativa e responsável nos diversos espaços educacionais.

Em terceiro lugar os formados das diferentes licenciaturas atuarão, principalmente na educação formal e, se permanecerem no litoral do Paraná, estarão nas escolas públicas da rede estadual e municipal das diversas cidades desta região. A demanda, por profissionais específicos desta área é grande em todo litoral e muitos são os desafios a serem enfrentados. Um deles é o fato de existirem muitos professores que sem possuir a formação específica na área da arte atuam na disciplina de Artes, nas escolas públicas de Matinhos.

Por fim, almejamos com este PIBID Artes 2, incrementar ainda mais as relações entre o curso de Artes e o Programa de Extensão Mundo Mágico da Leitura – cujos resultados dos trabalhos que veem sendo desenvolvidos nas escolas públicas são de notória excelência e, estimular as relações interpessoais e interinstitucionais, desenvolvendo atividades baseadas na pesquisa, na interdisciplinaridade, em propostas significativas, educativas, cooperativas, responsáveis, proativas, eficientes. Com respeito e dedicação.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. **Arte-educação**: leituras no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Arte/Educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Ensino da Arte**: memória e história, São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL, (Ministério da Educação e do Desporto). **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental/SEF, 1997.

BUORO, A. B. **Olhos que pintam**: a leitura da imagem e o ensino da arte. São Paulo: EDUC/ CORTEZ, 2002.

FERRAZ, M.; FUSARI, M. H. **A arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERRAZ, M. H. C. T. **Metodologia do ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 1993.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M.T. T. **Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte.** São Paulo: FTD. 1998.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Universos da arte.** São Paulo: Unicamp, 2013.

_____. **Acasos e criação artística.** São Paulo: Unicamp, 2010.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE LICENCIATURA EM ARTES. Disponível em: <http://www.litoral.ufpr.br/portal/artes/> Acesso em: 12 de julho de 2017.

INVESTIGAÇÕES CÊNICAS A PARTIR DO ESTÍMULO COMPOSTO

Michele Louise Schiocchet

INTRODUÇÃO

O subprojeto Artes 1 é um dos dois subprojetos que o PIBID oferta no curso de licenciatura em artes da UFPR Litoral. Tendo sido coordenado por diferentes professores, este subprojeto passou já por várias fases diferentes, concentrando-se principalmente no campo das artes cênicas. Nos últimos anos, o curso de licenciatura em artes da UFPR Litoral vem explorando formas de hibridação ou interação entre linguagens artísticas, o que tem reverberado na nossa pesquisa e busca por metodologias de trabalho na escola.

Embora o teatro e as artes sejam frequentemente entendidos como formas de expressão, creio que é possível entendê-los também como uma potente forma de nos colocar em uma condição de escuta e de reelaboração da nossa percepção sobre o mundo e sobre nós mesmos. Considero que o lugar desde onde olhamos para o mundo e a condição psicofísica de nossos corpos incide no modo como atribuímos valor e sentido às experiências vividas. Creio que pensar é também uma prática corporal, e que o modo como nos colocamos em contexto incide no modo como produzimos conhecimento. Quando experimentamos a nós mesmos, experimentamos também limites pessoais e socioculturais, experimentamos relações interpessoais e temos a possibilidade de descobrir um corpo que é capaz de dialogar em um nível sensível, de compreender e de renegociar seu modo de atuar no mundo.

Iniciei como coordenadora do subprojeto Artes 1 em agosto de 2016, quando o PIBID atuava em quatro municípios do litoral; Paranaguá, Matinhos, Guaratuba e Pontal do Paraná. Este meu primeiro semestre no PIBID foi bastante complicado devido à um momento político turbulento que culminou em ocupações nas escolas secundárias, em uma greve e em constantes mudanças de agenda. Durante este semestre optamos por ministrar oficinas curtas nas ocupações destes diversos municípios do litoral, o que embora tenha sido gratificante, dificultou um planejamento de atividades mais elaboradas.

O município de Matinhos, onde atuamos, é um município bastante carente em termos de atividades culturais e de serviços em geral, principalmente fora dos meses de temporada. O bairro Caiobá, onde se localiza a UFPR Litoral é o bairro onde se concentram os imóveis mais custosos, e que em maioria atendem ao público de veraneio, enquanto a população permanente da cidade se concentra em bairros periféricos. Segundo dados de 2010 do IPARDES, de um total de cerca de 33 mil imóveis, menos de 10 mil são de moradores permanentes (IPARDES, 2017). A maioria destes imóveis vazios são locados por dia nos meses de temporada, não sendo

acessível à maior parte dos estudantes permanecer na cidade durante o verão, pois o aluguel de seus imóveis aumenta exponencialmente de valor.

O transporte público entre os bairros e cidades vizinhas é bastante precário, o que dificulta a atuação do PIBID em localidades menos centrais, principalmente em dias de chuva, em função dos alagamentos, o que restringe também a circulação de veículos privados. Devido a este fato, optamos por trabalhar em uma escola no centro de Matinhos, uma vez que nossos bolsistas residem em cidades que podem distar até 45 km da escola, como é o caso de Paranaguá. Esta escola, por ser central, acaba não sendo a escola que atende a população mais carente do município. Atuar nestas escolas exigiria uma logística mais complexa.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante o primeiro semestre de 2017, pude efetivamente iniciar o meu trabalho, buscando primeiramente desenvolver um processo de formação e restringindo o raio de ação para apenas uma escola, sendo deste modo mais intensa a relação entre coordenador, supervisor e bolsistas. Para que o processo de formação dos bolsistas não atrasasse muito o início das oficinas na escola, optei por trabalhar concomitantemente com duas propostas: uma mais tradicional, porém poderia atender de forma mais imediata à demanda da Escola Estadual Gabriel de Lara, que foi a nova escola escolhida, e a outra, um pouco mais experimental e teria resultados mais a longo prazo. A primeira metodologia partiu da utilização de jogos teatrais, utilizando o aporte teórico de Viola Spolin, e a segunda, que vou relatar neste texto, trata da utilização e de uma apropriação do que Sommers (2011) definiu como estímulo composto.

O estímulo composto é um dos recursos utilizados dentro de uma metodologia conhecida como *drama in education* ou *process drama*, desenvolvida inicialmente na Inglaterra e difundida no Brasil por meio da pesquisadora Beatriz Angela Vieira Cabral (UDESC). No contexto do drama, ele auxilia tanto no processo de construção de uma atmosfera ficcional e imersiva, quanto como disparador de uma narrativa que vai sendo construída de forma coletiva ao longo do processo.

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. (SOMMERS, 2011, p. 179)

O pacote de estímulos funciona como uma coleção de objetos que segundo o autor são impregnados de sentido e de identidade, e que combinados propiciam a criação de relações que estão para além do sentido de cada

elemento isolado (SOMMERS, 2011). O autor inicia seu texto argumentando que a construção de narrativas é o que permite ao ser humano viver para além do momento presente. O contato com estas narrativas resultaria em três processos fundamentais na nossa existência, ao menos tal qual ela é no momento:

1 - "organizar momentaneamente a experiência em uma série de memórias", dando indícios de uma identidade que se enraizaria na memória;

2 - criar uma expectativa sobre o futuro, o que resultaria em um planejamento das nossas ações para que nos aproximemos dos nossos "planos";
e

3 - "vivenciar através da história de outros, o que nunca experimentamos", nos permitindo aprender para além da experiência pessoal. Segundo o autor, essa seria a "base de grande parte de nossa aprendizagem e educação formal" (SOMMERS, 2011, p. 176).

Sommers (2011) sugere ainda que nossas histórias pessoais são construídas de forma intertextual, sendo atravessadas por "meta-histórias", narrativas de diversas ordens que se encontram espalhadas no tecido social, podendo variar desde telenovelas até códigos não escritos de conduta ou publicidade. Estas histórias podem depender ou não do nosso desejo e da nossa escolha, sendo mais ou menos visíveis. Podemos citar um filme que escolhemos ver no cinema ou elementos da cidade que nos parecem "naturais" como monumentos, muros ou linhas que delimitam territórios, e que estão lá independentemente da nossa vontade.

Embora normalmente não tenhamos um estranhamento que nos leve à questionar a circunstância da implantação de tais monumentos ou fronteiras, Certeau (1984), nos lembra que estes elementos são formas de relembrar histórias e resultados de conflitos. De algum modo, estas superfícies urbanas celebram e mantêm vivos códigos simbólicos que estruturam relações sociais segundo o ponto de vista de quem escreveu essas histórias. O autor defende que o espaço é constituído por interações humanas, sendo percebidos através de seu uso e conexões com outros espaços, acreditando também que os espaços da cidade são delimitados e constantemente questionados pela relação entre o estabelecimento do que ele chama de fronteiras e pontes (CERTEAU, 1984). Certeau descreve este tipo de operações como um processo de recompilação de histórias, composto por fragmentos extraídos das histórias anteriores, sendo estes encaixados improvisadamente e rearticulados com o uso e prática daquele espaço. As fronteiras para ele seriam relacionadas com a formação de mitos, visto que estes têm também a função de fundação e articulação de espaços (CERTEAU, 1984). Desta maneira, a fronteira geográfica também pode ser considerada, ao menos em sua origem, como um signo que representa o resultado de um conflito. O autor relaciona a fronteira com a ponte, o legítimo e o estranho, compondo o que ele chama de histórias espaciais.

Assim como nas superfícies da urbe, também pelas "artérias virtuais"

da cidade circulam narrativas. Ondas de *mi-fi*, de televisão ou de rádio, atravessam o espaço carregando consigo todo um universo simbólico que organiza também uma série de relações espaciais. Se somarmos a isso também aspectos subjetivos da percepção e do imaginário humanos, poderíamos nos confundir em tentar separar hermeticamente o quanto de nossa “realidade” é construída por narrativas “reais” e o quanto dela resulta da articulação de narrativas de ordem ficcional.

Poderíamos sugerir que a percepção, ocupação, utilização e trânsito por espacialidades podem ser determinadas por operações simbólicas e imateriais sendo ao mesmo tempo resultado de práticas espaciais. Diríamos ainda que espacialidades e temporalidades são constantemente produzidas individualmente e socialmente, em níveis distintos, porém simultâneos, através da percepção, da experiência e da construção mental das mesmas.

Voltando ao argumento de Sommers (2011), poderíamos pensar que as meta-histórias que permeiam nossas vidas carregam uma série de elementos socioculturais que nem sempre percebemos ou escolhemos. Também poderíamos pensar que estas histórias mais do que intertextuais, são hipertextuais, pois criam labirintos que se ramificam atravessando mídias diversas, sendo concomitantemente narrativas pessoais ou privadas e narrativas públicas ou coletivas.

Dentro da metodologia do drama, uma aproximação entre contexto ficcional e vida “real” é explorada. O contexto ficcional criado fornece uma estrutura dentro da qual a projeção de questões da realidade do aluno permite uma ampliação da possibilidade de vivência e de experiência. Neste processo o aluno é convidado a buscar suas próprias formas de resolução dos conflitos, tendo também a oportunidade de construir argumentos tanto teóricos quanto cênicos, refletindo à partir de situações postas no espaço (e portanto desde um ponto de vista experiencial) sobre uma série de questões transversais que conectam ficção e realidade.

PERCURSO METODOLÓGICO

Embora Sommers (2011) sugira algumas formas de utilização do estímulo composto, no âmbito do PIBID escolhemos testar diferentes metodologias, que traziam tanto momentos de improvisação quanto de pesquisa bibliográfica e de investigação sobre contextos de tempo e espaço específicos. Nossa ideia inicial era criar um conjunto de atividades distintas que seriam futuramente interligados por uma trama que envolveria um enigma e uma viagem no tempo. Este enigma tinha como questão principal, a privacidade e a vigilância no contexto da comunicação.

A primeira parte do nosso processo focou na divisão de grupos e na seleção de alguns momentos históricos específicos e localidades a serem explorados a partir de formas de estímulo distintos. Um dos grupos escolheu a

história do rádio na era Vargas e nos anos 60/70, focando na construção de um percurso sensorial baseado em sons e estímulos não visuais além de jogos de contação de histórias. Outro grupo investigou o Japão em 1945 e criou uma instalação mais imersiva e participativa, cheia de pequenos objetos que incitavam a interação do público. Outro período explorado foi a idade média, centrada em uma alfaiataria italiana. Este grupo investigou principalmente a caracterização dos personagens, com indicações de figurino e de maquiagem. Outro jogo criado ocorria no futuro e funcionava como um RPG que versava sobre um grupo de médicos que haviam criado uma pretensa vacina para uma epidemia, mas que na realidade estavam “hackeando” os cérebros dos indivíduos não infectados. Estas atividades foram muito prazerosas, e nos trouxeram uma série de perguntas e respostas, que nos auxiliarão na elaboração de uma única atividade, em episódios, que será desenvolvida por todos os bolsistas no segundo semestre de 2017.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Embora exista uma tendência em dividir as artes em quatro áreas principais, noto que pelo menos desde o início do século XX e mais fortemente desde os anos 60, inúmeras outras formas de expressão artística surgem, tensionando limites e nos desafiando a tratar das artes de modo muito mais amplo e fluido.

Com a popularização da computação pessoal e com o desenvolvimento de tecnologias que operam desde espacialidades virtuais até a manipulação de formas de vida, as artes se expandem para muito além do domínio de técnicas bem delimitadas. Princípios como automação, replicabilidade, desmaterialização, modularidade e ubiquidade nos sugerem a possibilidade de composição de obras que não se caracterizam e qualificam dentro de cânones ortodoxos como originalidade ou singularidade.

Durante nossas investigações propusemos uma sequência de atividades que articulam tanto a dimensão epistemológica quanto ontológica do conhecimento, uma vez que se baseiam na solução de problemas e na construção de uma narrativa "em *performance*" dentro de uma atmosfera ficcional e imersiva. Esta abordagem parte da premissa de que uma reflexão em ação é diferente tanto de uma reflexão para a ação como de uma reflexão sobre a ação.

Acreditamos que as artes, possuem especificidades no seu modo de produzir conhecimento, valorizando o conhecimento tácito e incorporado que se inter-relacionam constantemente com as outras dimensões do conhecimento (explícito) mais frequentemente presentes na academia. Neste sentido poderíamos sugerir que os resultados de nosso trabalho na formação de professores nem sempre são passíveis de tradução em termos de uma análise qualitativa ou quantitativa, pois como sugere Brad Haseman, estaríamos mais próximos do que o autor define como pesquisa performativa, que para ele seria

de ordem simbólica.

Se buscássemos situar este paradigma de pesquisa de um modo mais ilustrativo, diria que ele se situa entre uma pesquisa "para a prática" e uma "pesquisa sobre a prática", sendo esta, por decorrência uma pesquisa "em prática" ou uma prática como pesquisa, como já foi definida por correntes britânicas de estudos.

Em consonância com a noção de performatividade, acreditamos em uma abordagem processual e que prioriza a vivência do aluno no aqui-agora em detrimento da criação de um produto artístico a ser contemplado por um público externo em um momento separado das aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dentro de nosso processo de pesquisa passamos por diversas fases onde individuamos objetivos distintos, alguns já alcançados e outros a serem mais profundamente investigados como, por exemplo, a inserção de dispositivos digitais na construção de narrativas tanto intertextuais como hipertextuais e a experimentação das estruturas de videogames e jogos de *role-playing*. Os principais resultados esperados são uma série de jogos cênicos potenciais que serão desenvolvidos nos próximos semestres a partir da utilização das diversas caixas de estímulos elaboradas, conectando o ensino do teatro com uma abertura maior para as artes integradas. Outros resultados que parecem derivar desta pesquisa não são facilmente quantificáveis, entretanto um deles seguramente podem ser os ganhos no processo formativo dos bolsistas uma vez que estes experimentam adaptar e testar diferentes metodologias, buscando confrontar ideias de outros pesquisadores com sua própria realidade e contexto local. Uma vez que esta atividade considera a dramaturgia da cena, que está para além do texto teatral, optamos pela figura do professor-*dramaturg*, como sugere Cabral (2006).

Perceber e costurar um percurso por entre estas teias narrativas do nosso cotidiano pode ser uma forma sutil de reescrever as histórias, ou de readquirir o que Lefebvre chamava de "o direito à cidade".

REFERÊNCIAS

CABRAL, B. Â. V. **Drama como método de ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CERTEAU, M. **The Practice of Everyday Life**. Berkeley: University of California Press. 1984.

HASEMAN, B. **Manifesto pela pesquisa performativa**. Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP. Tradução Marcello Amalfi. V. 3.1. 2015. Disponível em: [www3.eca.usp.br › files › form › spa](http://www3.eca.usp.br/files/form/spa)
8 de set de 2015 - como pesquisa. Acesso em mai 2017.

IPARDES. Caderno estatístico município de matinhos. Set, 2017. Disponível em:
<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83260>.
Acesso em: jul. 2017

SOMMERS, J. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Trad. de Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas** - UDESC, Florianópolis, n. 17, 175-185, 2011.

PARTICIPAÇÃO FEMININA NO FUTSAL E A REPERCUSSÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

*Maria Regina Ferreira da Costa
Mário Cerdeira Fidalgo
Rogério Goulart da Silva
Alison Gustavo Lopes Dias,
Rodrigo de Oliveira*

INTRODUÇÃO

A Participação feminina no futsal e a repercussão nas aulas de Educação Física resultam de uma experiência desenvolvida no projeto PIBID/UFPR Educação Física 2 no Colégio Estadual Ernani Vidal, com estudantes do 6º e 9º ano do ensino fundamental e ensino médio, com ênfase na desconstrução dos estereótipos de gênero, e participação das meninas nas aulas.

Neste contexto analisamos o trabalho desenvolvido no projeto de futsal feminino no contra turno escolar, com envolvimento de aproximadamente 60 meninas, cujo reconhecimento na escola reverte na participação nas aulas de Educação Física, apropriação do espaço e ressignificação das práticas corporais.

Meninos são incentivados à prática de esporte e atividades de aventura porque coadunam com o modelo de masculinidade predominante enquanto há uma proteção e encapsulamento do corpo feminino, fatos visíveis e marcantes nas aulas de Educação Física. Scraton citada por Louro (1997) adverte que os cuidados em relação à sexualidade levam muitas professoras/es a evitarem jogos que supõem "contato físico" ou "agressividade", pois se opõem ao ideal do feminino heterossexual. Na construção cultural do corpo feminino destaca-se a fragilidade, docilidade, submissão, vulnerabilidade, atributos distintos do esporte; ou seja, força, virilidade, justificando que as desigualdades dos sexos ocorrem pela biologia dos corpos.

Nas aulas mistas de Educação Física há um predomínio dos meninos na ocupação dos espaços, participação nas práticas do conteúdo esporte. Por isso é fundamental problematizar as aulas mistas, atentar às relações de meninos e meninas, pois possibilitar que sejam sujeitos de aprendizagem é um desafio porque a construção cultural do corpo feminino e masculino diverge quanto às ações e possibilidades. As meninas estão preocupadas com a aparência, e de um modo geral, não são habilidosas. Isto quer dizer que as meninas aprendem desde pequenas que a beleza, vaidade e aparência são requisitos fundamentais à mulher e consequentemente à feminilidade. Desde a infância, as meninas se autorregulam e se autovigiam, achando-se feias e com vergonha de seus corpos. Louro (2000, p. 69) diz que a

vigilância [...] é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas [...] é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar e governar.

Considerando o contexto da construção cultural dos corpos femininos e masculinos, a experiência desenvolvida com o projeto de futsal no PIBID/UFPR/CAPES 2 questiona a ideia naturalizada dos/as professores/as, e conseqüentemente das próprias meninas, de que não são motivadas a participar das aulas de Educação Física. Ao proporcionar o projeto de futsal feminino o objetivo é empoderá-las. Pois o trabalho pedagógico está fundamentado na relação de respeito, reconhecimento da diferença e diversidade nos modos de ser e se comportar de meninas e meninos.

O trabalho de empoderamento das meninas com o futsal no contra turno escolar possibilitou reconhecimento das meninas na escola, a fundação do Grêmio estudantil no Colégio Ernani Vidal e, conseqüentemente, participação no movimento de ocupação da escola no ano de 2016, contra a reforma do ensino médio.

Cabe ressaltar que o empoderamento das meninas representa um desafio às relações patriarcais porque significa uma mudança na dominação tradicional dos homens sobre as mulheres, garantindo-lhes autonomia no controle dos seus corpos, da sua sexualidade, do seu direito de ir e vir, um abandono das decisões unilaterais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Os estudos das relações de gênero e sexualidade questionam os estereótipos, as estratégias de normalização e controle das expressões de meninos e meninas, as transgressões, a relação dos sexos e entre os sexos, a escola mista, etc. Para fundamentar a experiência realizada com o futsal e a repercussão nas aulas de Educação Física utilizamos as ideias dos autores e autoras abaixo.

Para Weeks (1999), o gênero, – a condição social pela qual somos identificados como homens ou mulheres – a sexualidade enquanto forma cultural, pela qual vivemos nossos desejos e prazeres corporais, tornaram-se inextricavelmente vinculadas. O resultado se traduz no ato de cruzar a fronteira do comportamento masculino ou feminino culturalmente definido como apropriado, implicando numa forma de transgressão.

Vianna e Finco (2009, p. 271) analisam como as práticas cotidianas são marcadas nos corpos:

Torna-se, assim, indispensável pensar sobre práticas, habilidades e configurações corporais infantis e também sobre os modelos cognitivos nelas referenciados, como relações sociais de gênero, processadas, reconhecidas e valorizadas na e pela cultura na qual se inserem. É importante perguntar como

esses mecanismos se fazem presentes na educação de meninas e meninos; de que maneira são inscritos em seus corpos, como normatizam, disciplinam, regulam e controlam comportamentos, posturas, verdades e sa.

Os autores tratam das relações de gênero e poder no processo de socialização e analisam estratégias voltadas à normalização e controle das expressões de meninos e meninas fortemente marcados em nossa sociedade.

Louro (1997, p. 84) afirma que as relações de gênero instituem as diferenças através das relações de poder, isto é, "a linguagem, as táticas de organização e de classificação, os distintos procedimentos das disciplinas escolares são, todos, campos de um exercício (desigual) de poder". Isto quer dizer que o currículo, regulamentos, a organização escolar, avaliação, linguagem, conteúdos, metodologias, rotinas, etc. legitima, desqualifica e classifica os sujeitos. Assim para que possamos pensar em estratégias de intervenção é fundamental reconhecer as formas de instituição das desigualdades sociais de gênero, sexualidade, classe, raça/etnia, etc. e suas inter-relações. A construção dos gêneros e das sexualidades é constituída pelas práticas, e acontece de modo explícito e sutil nas diversas instâncias sociais e culturais ao longo da vida do sujeito.

Moreno (2000) assinala que a escola mista, de modo geral, apresenta o modelo masculino¹ de relações e comportamento. Isto é, o modelo masculino é a norma, a referência para meninos e meninas. A autora adverte que deveríamos apresentar modelos diversos ofertando a escolha de acordo com a personalidade, sem preconceito de gênero que limitam tanto um, como o outro sexo. É necessário proporcionar às meninas a identidade sexo linguística, isto é, afirmar o feminino. E aos meninos possibilitar-lhes o que a sociedade lhes nega, ou seja, permitir a expressão dos sentimentos e os vários modos de ser e se comportar.

No que se refere à escola mista Auad (2017) discute as práticas escolares analisando que a "mistura" entre meninos e meninas se impõe à realidade escolar, sem objetivos definidos e sem reflexão pedagógica, e que tal modo de atuar pode influenciar na construção e no reforço de relações de gênero desiguais na realidade escolar e também a partir dela. Silva e Costa (2005) analisam a Educação Física mista enfatizando a importância da escola mista coeducativa com foco na relação de ambos os sexos na devida parcialidade, isto é, uma escola com referência diversificada. Educar cuidando da relação de meninos e meninas com respeito às diferenças e diversidade para compartilhar o saber.

¹ Isto porque as marcas da diferença (práticas, comportamentos, etc.) que difere da norma são ensinadas, e estas são inscritas e reinscritas nos sujeitos para marcar a distância daquilo que é tomado como referência.

PERCURSO METODOLÓGICO

O propósito do projeto de futsal é ensinar os fundamentos do futsal com exercícios e jogos para aprendizagem da técnica e tática do futsal visando a participação das meninas nas competições e o empoderamento feminino. Nas aulas de Educação Física a finalidade é trabalhar os conteúdos (jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, esporte, dança) de acordo com as Diretrizes da Educação Física da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Os conteúdos são trabalhados de modo espiralado, ou seja, são desenvolvidos em todos os anos, mas de modo diferenciado na complexidade, envolvendo a participação de meninos e meninas com a metodologia cooperativa. A metodologia envolve estratégias didáticas objetivando a cooperação, valorização do outro, reconhecimento da diferença e diversidade com a finalidade de questionar os estereótipos de gênero.

Os treinamentos do projeto do futsal feminino no contra turno escolar ocorrem três vezes na semana, a turma de iniciantes treina uma vez, e a turma avançada treina duas vezes por semana. O planejamento² é realizado pelo professor supervisor PIBID e um bolsista Iniciação à Docência.

O trabalho da educação relacional de ambos os sexos está fundamentado na coeducação, ou seja, um processo intencionado de intervenção através do qual se potencializa o desenvolvimento das meninas e dos meninos partindo da realidade dos dois sexos diferentes, para um desenvolvimento pessoal e uma construção social comum e não enfrentado. O trabalho na perspectiva coeducativa envolve o trabalho misto e de acordo com Silva e Costa (2005, p. 17):

pensar com base na diferença sexual feminina tem como objetivo significar o estar na escola no feminino, valorizar suas atividades e o modo que as meninas se inter-relacionam assim é possível gozar [...] do reconhecimento que a nossa prática educativa tem porque se cria no dia-a-dia.

O impacto do projeto de futsal feminino nas aulas de Educação Física é analisado pelos bolsistas ID², pois há participação efetiva das meninas envolvidas com o projeto de futsal nas aulas de Educação Física, na apropriação do espaço e atividades. As meninas que participam do futsal são referência às demais. Estas não disputam o espaço da quadra com os meninos porque elas já possuem reconhecimento e não entram em confronto com os meninos.

² Ver trabalhos apresentados em evento <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/31/paginas/1100>; <http://ufpr.sistemaspid.com.br/site/projects/31/paginas/923>

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As meninas, após aderirem à modalidade futsal, tornaram-se habilidosas pela prática e treinamento da modalidade, colocando em xeque a ideia da naturalização das habilidades, ou seja, que jogar futebol é inerente aos círculos dos meninos. A participação em campeonatos com bons resultados é reconhecida na escola, nas aulas de Educação Física, e abrange consequente o envolvimento dos pais nos treinamentos. Isto quer dizer que toda a escola está envolvida, corpo docente, secretárias, pessoal da limpeza, pais. O reconhecimento do trabalho realizado com as meninas reverte para o reconhecimento delas como sujeito, também verificado no incentivo e interesse dos/as estudantes em participar dos treinamentos.

Ao proporcionar o futsal às meninas as colocamos no cruzamento das fronteiras de gênero, que afeta a sexualidade tão marcada pela naturalização do que é feminino e masculino resultante de esforços para preservar a heteronormatividade. O apoio dos pais é significativo para desconstruir a ideia de que futsal é coisa de meninos. O trabalho realizado pelo professor supervisor do PIBID com os pais é para que compreendam que o esporte e estigmas relacionados ao corpo e à sexualidade não estão diretamente relacionados. De acordo com Souza e Knijnik (2007, p. 35) "estes estereótipos estão indubitavelmente ligados à mídia esportiva, que reproduz cotidianamente em seus veículos [...]". Estas são práticas discursivas reguladoras que encerram as mulheres atletas em uma imagem de feminilidade nem sempre coerente com as exigências da *performance* esportiva.

Participar do projeto de futsal é fundamental porque estas meninas são referência às demais, pois há maior visibilidade das meninas e reconhecimento destas como sujeitos de aprendizagem. A valorização da atuação delas questiona os estereótipos de gênero, e possibilita outros modos de ser, de se comportar e atuar como protagonistas. Com isso também há fortalecimento dos laços afetivos: não há casos somente de amigas que treinam futsal, mas de irmãs que se ajudam no processo de aprendizagem.

Cabe ressaltar que durante as aulas de Educação Física e recreio os meninos dominam o espaço. Pesquisa realizada por Altmann (1999) revela que a quadra poliesportiva é um espaço de domínio do masculino.

A formação dicotomizada dos corpos femininos e masculinos, de modo geral, é reproduzida nas aulas de Educação Física, e assim os meninos encontram um espaço/tempo para desenvolver suas habilidades e reforçar os ideais da masculinidade. Busso e Daolio (2011, p. 79) comentam que a tensão no jogo de futebol entre meninos e meninas revela tensão "expressa na suposta desigualdade atribuída às diferenças destas pessoas no jogo. Jogar com meninas representa para meninos submeterem-se a uma condição de nível inferior em relação à 'rapidez, velocidade e força' de seus jogos". O estudo de Macagnan e Betti (2014, p. 323) demonstra que nas práticas do futebol "os meninos se

impõem, não dão oportunidades às meninas, não lhes passam a bola, reclamam delas etc."

Entretanto, com a implementação do projeto de futsal, as meninas dominam o espaço da quadra poliesportiva nos treinamentos, e os meninos assistem ou auxiliam. Nas aulas de Educação Física quando há oportunidade de escolher uma prática, as meninas escolhem o futsal. A experiência desenvolvida no projeto de futsal demonstra que quando as meninas são incentivadas à prática do futsal rompem com o arbitrário cultural da fragilidade feminina.

Observamos que as meninas do 1º ano do ensino médio durante as aulas de Educação Física se apropriaram do espaço da quadra com a prática do futsal. Essa atitude é proveniente da oportunidade de participar dos treinamentos, o que as tornam habilidosas, e ao mesmo tempo sujeito para reivindicar participação igualitária em um espaço dominado pelo masculino. Contudo, as meninas não entram em confronto com os meninos porque entendem que os meninos precisam demonstrar que são melhores, pois se levam um drible de uma menina são comparados, menosprezados pelos meninos, considerando que perder para as meninas é um vexame, afetando a masculinidade. Neste sentido, é importante o trabalho com os meninos porque a habilidade advém da prática, do treinamento. Isto quer dizer que, empoderar as meninas envolve o trabalho com os meninos porque no processo de socialização eles aprenderam que as atividades e interesses masculinos são mais importantes, e que atividades femininas são irrelevantes ou secundárias.

Salientamos que há profunda dedicação e desenvolvimento técnico das meninas. Nesta condição, o projeto desmistifica a ideia de que futebol é coisa de meninos, pois além das atletas conquistarem resultados positivos em competições, há avanço técnico. Portanto, ainda que os meninos sejam culturalmente incentivados desde pequenos, o acesso das meninas ao esporte possibilita-as desenvolverem várias habilidades.

A dedicação do professor supervisor PIBID é fundamental no processo, pois é visível sua paixão pelo trabalho na maneira como organiza os treinamentos, de modo que o investimento de tempo é reconhecido pelas atletas. O método deste no futsal, aliado à temática do projeto relações de gênero nas aulas de Educação Física, cujo objetivo de empoderar as meninas na escola e na vida, ajuda a enfrentar os dilemas da discriminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao proporcionar o projeto de futsal feminino no contra turno escolar potencializamos práticas com a participação das meninas nas aulas de Educação Física diversificando referentes femininos, e desafiando estereótipos para empoderá-las. Neste sentido, o trabalho realizado problematiza a ideia de que existe uma natureza humana, uma essência imutável.

Precisamos instrumentalizar professores/as para compreender e enfrentar a discriminação e exclusão social para que meninas e meninos sejam sujeitos de aprendizagem. A experiência das meninas no projeto de futsal demonstra que é possível questionar a naturalização construída socialmente e historicamente sobre o feminino e da escola mista com o modelo masculino como referência.

Muitos são os desafios para o trabalho docente com a temática das relações de gênero, que não é meramente uma situação cara a cara, mas uma estrutura que engloba a economia e o Estado assim como a família e a sexualidade. O gênero é sempre uma categoria contraditória e é justamente isto que torna possível sua dinâmica histórica e impede que a história do gênero seja um ciclo repetitivo das mesmas categorias imutáveis.

Professores/as sensíveis às relações de gênero e sexualidade podem proporcionar experiências diferenciadas em sua prática pedagógica. Ao mobilizar os saberes durante a prática pedagógica os/as docentes fazem do seu trabalho um território de aprendizagem enfrentando e questionando a naturalização das desigualdades.

É essencial questionar a escola mista porque a igualdade de acesso não possibilita igualdade de atenção, oportunidades de participação e aprendizagem. Esta é uma oportunidade de transformar a escola mista em coeducativa. Para tanto é necessário recusar os estereótipos sexistas, autorizar os desejos femininos e masculinos, e assim ensinar-lhes o valor do reconhecimento e autoridade de ambos os sexos. Essa é uma necessidade ao mesmo tempo política e pedagógica de inscrever material e simbolicamente as experiências masculinas e femininas na sua necessária integridade e parcialidade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, H. Marias e homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico nas quadras. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 24, n.2, p. 157-173, jul./dez. 1999.

AUAD, D. **relações de gênero nas práticas escolares e a construção de um projeto de co-educação**. Disponível em <http://27reuniao.anped.org.br/ge23/t233.pdf>, em 15 de julho de 2017.

BUSSO, G.L.; DAOLIO, J. O jogo de futebol no contexto escolar e extraescolar: encontro, confronto e atualização. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Florianópolis, v. 33, n.1, p. 69-86, jan/mar., 2011.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n.2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

MACAGNAN, L.D.G.; BETTI, M. Futebol: representações e práticas de escolares do ensino fundamental. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 28, n. 2, p.315-327, abr-jun, 2014.

MORENO, M. **Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela**. Barcelona: ICARIA Editorial, 2000.

SILVA, R. G.; COSTA, M. R. F. Assimetria masculino/feminino nas aulas de Educação Física. In: Seminario APEC 10 años de saber y memoria, X. **Anais...**, Barcelona, 2005.

SOUZA, J. S. S.; KNIJNIK, J. D. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira Educação Física Esporte**, São Paulo, v. 21, n.1, p. 35-48, jan/mar. 2007.

VIANNA, C.; FINCO, D. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, julho-dezembro, 2009.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado. Pedagogias das sexualidades**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 35-82, 1999.

REFLEXÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO FÍSICA CRÍTICA A PARTIR DE UM ROTEIRO DE TRABALHO APLICADO A DISTINTOS CONTEXTOS DE ENSINO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Eumar André Köhler
Leticia Cardoso De Oliveira
Lauro Rafael Cruz
Rosecler Vendruscolo
Vanessa Schwinski Mamoré*

INTRODUÇÃO

Neste trabalho propomos apresentar reflexões sobre a formação inicial docente, a partir da prática pedagógica desenvolvida pelos professores e acadêmicos bolsistas, inseridos no subprojeto “A perspectiva da cultura corporal em distintos contextos da formação docente na Educação Física escolar”, do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Dentre os seus objetivos, um dos principais é o de guiar a formação inicial destes estudantes de licenciatura, por meio da inserção dos mesmos no cotidiano de escolas¹.

Um dos desafios encontrados pelos bolsistas nesse subprojeto foi o de construir um processo formativo, pautado nas metodologias renovadoras² para as aulas de Educação Física. Com base neste importante marco da disciplina, foi possível compreender que os alunos não eram meros sujeitos receptores, e sim, coautores na estruturação dos conteúdos nas aulas de Educação Física. Ao mesmo tempo, era necessário levar em consideração os interesses dos mesmos na construção da sua história estudantil. Nessa perspectiva, procuramos contextualizar os conhecimentos sob o ponto de vista social e histórico, sendo que os professores deveriam se colocar como mediadores no processo de ensino-aprendizagem.

Buscamos investigar como se tem concretizado a prática pedagógica dos professores supervisores e acadêmicos bolsistas do referido subprojeto,

¹ Este subprojeto, integrante do Programa Institucional de bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), teve seu início em maio do ano de 2015. As ações relacionadas à iniciação à docência dos bolsistas foram organizadas a partir de demandas de duas instituições públicas distintas – Escola Municipal Rolândia (educação infantil, e 1º ao 5º ano do ensino fundamental) e a Escola Estadual Teobaldo L. Kletemberg (2º e 3º anos do ensino médio) –, sediadas na cidade de Curitiba/PR. Assim, o percurso de ação deste subprojeto tem contemplado estratégias de inserção, intervenção e reflexão dos acadêmicos bolsistas no cotidiano das escolas (observação e acompanhamento das aulas, planejamento conjunto com o professor supervisor na escola e realização de intervenções supervisionadas nas aulas de Educação Física), bem como reuniões presenciais de estudos e produção de conhecimento.

² Sobretudo após os movimentos renovadores sinalizarem para uma perspectiva crítica do seu ensino (SOARES *et al.*, 1992; KUNZ, 1994).

sinalizando a metodologia de ensino praticada, especialmente por via de duas situações de ensino desenvolvidas sobre o tema dos “jogos de interpretação”.

Este trabalho se justifica na medida em que pretende contribuir para uma melhor compreensão da lógica da formação do docente voltada à Educação Física escolar, haja vista a necessidade de fornecer temas e conhecimentos advindos da relação entre teoria e prática, pertinentes às experiências de futuros docentes (e dos que já estão formados) tanto no cotidiano da escola como na universidade.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Pensando especificamente na Educação Física escolar, podemos dizer que vivemos um momento de produção efervescente na Educação Básica. Esse efeito é consequência da sua valorização, tanto no âmbito acadêmico, como também no horizonte da Lei brasileira³. Com essa nova possibilidade de olhar para a Educação, as bases que norteiam o trabalho pedagógico passaram a apontar para a mesma direção. Nesse sentido, os Currículos – aqui representados pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008) e do Município de Curitiba (CURITIBA, 2006) – também comunicam em uníssono as conquistas ensejadas pela nossa área nas últimas décadas, na medida em que compete à Educação Física “estimular a reflexão sobre o acervo de formas e representações do mundo que o ser humano tem produzido, exteriorizadas pela expressão corporal em jogos, brincadeiras, danças, lutas, ginásticas e esportes” (CURITIBA, 2006, p. 6).

É sabido que a Educação Física constituiu a expressão corporal como o seu objeto de ensino (SOARES *et al.*, 1992), e, enquanto linguagem, ela é fruto das relações sociais que a engendram, apresentando um significado que é construído em função de diferentes necessidades, interesses e possibilidades no tempo e espaço. Negar a dimensão histórica da sua produção faria a Educação Física negligenciar o que o seu objeto carrega de mais importante, o fato de que a cultura permite, através dos seus dispositivos classificatórios, que os sujeitos reconheçam a sua relação com o mundo e do mundo consigo.

Por outro lado, ainda que a literatura indique o processo civilizacional da disciplina no seio da Educação Básica, ainda existe o desafio de desnaturalizar a prática docente operada a partir de uma matriz orientada pelas metodologias tradicionais. Pois, o processo de naturalização da prática (NEIRA, 2011), através das metodologias de ensino no tempo (seja a desenvolvimentista, a psicomotora, a desportiva, a da saúde, e tantas outras

³ Para mencionar alguns marcos históricos recentes: Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDBEN – Lei 9394/96 (BRASIL, 1996); Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2013); Plano Nacional de Educação – PNE (13.005/14). Por fim, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que hoje se encontra na sua terceira versão e aguarda aprovação para o exercício no próximo ciclo.

combinações possíveis), criou o hábito nem sempre saudável de considerarmos todos os sujeitos indistintamente, elaborando programas e sistemas que homogeneizam os sujeitos da nossa prática – tanto em nível de habilidade, como também pelo acesso aos bens culturais produzidos por essas mesmas práticas. Segundo Neira (2011, p. 200), graças às teorias críticas da Educação Física escolar, a análise dos currículos – através das suas mais variadas formas ao longo do tempo – “denunciou que os conhecimentos e métodos neles corporificados carregam as marcas indeléveis das relações sociais em que foram forçados”.

Pensar o desenvolvimento das práticas corporais pelo seu contexto de atuação já é tema recorrente na disciplina (SILVEIRA; PINTO, 2001; BRACHT, 2010), e perpassa toda a tradição antropológica da mesma no seu movimento de renovação (sobretudo a partir do final da década de 1980). Porém, precisamos ter ciência de que as práticas culturais são dotadas de sentido e significado, os quais são muitas vezes apropriados a partir de manifestações dominantes e naturalizados no contexto geral da disciplina. Quando isso ocorre, fixamos os nossos esforços na organização didática dos conteúdos da Educação Física na escola, o que acaba engessando a prática e reforçando velhas antinomias: dos elementos técnicos e táticos sobre os expressivos, da vivência sobre a experiência, da reprodução ao invés do protagonismo. Naturalizando práticas consolidadas no seio da disciplina e deixando de lado as questões mais amplas do conhecimento, ligado à linguagem corporal.

Se soubermos da existência desta dinâmica curricular, em que a Educação Física é responsável pela reflexão pedagógica sobre a cultura corporal, precisamos fazer parte do compromisso docente de empregar os sentidos e significados através do movimento, na medida em que este veicula formas de expressão que produzem e reproduzem significados culturais (BRACHT, 2007).

PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo qualitativo e de caráter descritivo (MINAYO, 1994). Para a produção dos dados foram utilizados os seguintes documentos: a proposta do projeto e relatórios dos bolsistas de iniciação à docência. Também nos baseamos em observações participantes ao longo do período de um bimestre letivo no ano de 2016, no atendimento das turmas dos ensinos fundamental e médio de duas escolas das redes municipal e estadual de educação, respectivamente. Dessa forma, articulamos os dados empíricos de uma unidade didática de ambos os contextos escolares, mencionados ao referencial teórico que serviu de base para introduzir o tema, a fim de problematizar e responder ao objetivo central do estudo.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO NO ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO

Relatamos alguns momentos pedagógicos referentes à execução de um roteiro de trabalho⁴ nas aulas de Educação Física, nos dois contextos de ensino, através do conteúdo *Jogo*. Aqui, objetivamos ampliar o conhecimento dos alunos (crianças e adolescentes) acerca das práticas corporais historicamente produzidas, sistematizando-as na forma de um tema, os jogos interpretativos⁵.

Na dimensão metodológica, adaptamos essa qualidade do jogo para a realidade da escola, aproximando-o de cada contexto através de temas que propiciaram a mediação do repertório cultural dos alunos com a sua prática cotidiana na escola. Segundo Neira (2011, p. 199), essa metodologia mediadora se contenta “com problematizar a cultura em que vivemos e o tipo de subjetivação promovida pela experiência escolar”.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, abordamos este tema no decorrer do segundo semestre de 2016, com três atividades principais: iniciamos o conteúdo com brincadeiras de mímica; posteriormente fizemos uma variação do jogo *pedra papel ou tesoura*; e, por fim, encerramos com a dinâmica do *monstro de carne*.

Para desenvolver as atividades de mímica, apresentamos alguns vídeos com o intuito de despertar a curiosidade das crianças sobre as possibilidades de representação da natureza através do corpo (com composições de pinturas corporais e jogos de sombra). Após os vídeos, a turma foi conduzida à quadra externa, com o fim de explorar os conhecimentos recém-adquiridos e soltar a imaginação. Separamos os alunos em grupos e sorteamos o que eles teriam que representar (pássaro, sapo, elevador, avião), sendo que as outras equipes teriam a missão de adivinhar a mímica. Posteriormente, fomos avançando na execução das tarefas, delegando aos alunos a escolha do que eles queriam representar, utilizando as expressões corporais, faciais, bem como os sons de cada personagem.

Na segunda etapa do roteiro de trabalho, fizemos uma variação do jogo *pedra, papel e tesoura*. Também conhecido como *jan-ken-pô* (ou *Jankenpon*, じゃんけんぽん), é uma brincadeira japonesa, em que dois jogadores escolhem uma

⁴ Um roteiro de trabalho é um itinerário de viagem, ou seja, uma descrição das rotas a serem trilhadas pelo professor na sua tarefa de garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Segundo Gasparin (2007, p. 24), “é possível delinear uma concepção metodológica dialética do processo educativo”. Essa metodologia deve perpassar a problematização a partir da prática social do aluno. Por meio deste percurso dialético, é possível oferecer instrumentos para a reformulação dos conhecimentos prévios por meio de catarse.

⁵ Jogos interpretativos são atividades de representação de papéis ou de personagens, na qual se constrói uma história, com narrador, que explica o desenrolar da história, e os personagens, que modificam a história conforme sua interpretação. Um exemplo desses jogos de interpretação é o **RPG**, um jogo virtual que surgiu nos Estados Unidos em 1971 e só chegou ao Brasil na década de 80, através de livros importados (SALES, s. d.).

dentre três possíveis alternativas: pedra, papel ou tesoura. A variação da atividade se deu através da modificação dos elementos do jogo por “tigre”, “caçador” e “policial”, transformando-o em um pega-pega. Neste formato, as personagens interagem na mesma lógica do jogo original (o policial prende o caçador; o caçador prende o tigre; e o tigre morde o policial). Porém, os alunos tinham o objetivo de construir um gesto para cada signo, e interpretar os papéis de cada um durante as rodadas do jogo. Em trios, combinavam o que queriam representar, e ao cantarolar “tigre, caçador ou policial”, eles deveriam se revelar e assim iniciar o pega-pega.

Já na atividade denominada *monstro de carne*, o professor fez uma roda de conversa com a turma sobre interesses do grupo, para que fosse feita uma contação de história. Após a turma decidir que as histórias com zumbis eram as mais legais – principalmente por conta dos jogos de computador e das séries de televisão, segundo indicaram –, o professor pediu para que os alunos imaginassem que a quadra da escola estava enfeitada de “zumbis”; e, para conseguirem se salvar, eles deveriam se juntar com os demais colegas e se transformarem em um “monstro de carne”. Sendo assim, o monstro deveria ser feito em grupos, podendo ter várias formas⁶ e, de alguma maneira, se deslocar disfarçado em meio aos zumbis espalhados no ambiente. Esta atividade foi mais complexa do que as anteriores, pois envolvia quantidades, e, além disso, exigia um tipo diferente de interação entre os alunos, sendo que, em alguns casos, eles literalmente se penduravam uns sobre os outros para manter a quantidade correta de partes do corpo em contato com o chão, para construir os seus “monstros”. As crianças que já sabiam fazer contas ajudavam as que ainda não sabiam, e muitas utilizaram a imaginação dando nomes para seus monstros, ou então, relacionando-os com algum desenho animado. Uma atividade que envolvia raciocínio lógico, imaginação, resolução de problemas, além de estimular a cooperação e o trabalho em equipe.

Com o Ensino Médio, a dinâmica das aulas seguiu o mesmo tema do Ensino Fundamental, porém com algumas adaptações. Buscamos introduzir a temática dos Jogos Interpretativos através de duas atividades: a primeira foi chamada de *desafios corporais* e a segunda *objetos e cenários humanos*. Na atividade dos *desafios corporais*, os alunos caminhavam pelo espaço (que nesse caso foi o saguão do colégio) ao som de uma música e, quando a mesma parasse, o professor dava o comando com o desafio, como, por exemplo: - *Três pessoas formem uma cadeira!* Nesse momento, os alunos se organizavam em trios e representavam a cadeira utilizando apenas os seus corpos. A progressão se deu a partir da atividade *objetos humanos*, em que, previamente divididos em grupos,

⁶ Por exemplo, se o professor pedisse para que a turma fizesse um “monstro” com duas cabeças, sete pés e quatro mãos, seriam necessárias pelo menos quatro crianças: pela organização do grupo, duas delas deveriam cobrir as suas cabeças, uma deveria esconder uma perna, e todos se organizariam para deixar à vista apenas quatro das oito mãos possíveis no grupo.

os alunos tinham autonomia para representar o objeto que quisessem para os demais colegas, os quais deveriam adivinhar o que era. Por último, seguindo a mesma dinâmica, ao invés de objetos, os alunos deveriam representar cenários ou cenas, estas também sendo definidas por eles. Sendo assim, os jogos simulavam situações vividas diariamente e ajudavam as crianças e adolescentes a enfrentar alguns problemas. Além disso, os jogos tiveram como objetivos específicos, a cooperação, o autocontrole, amizade, respeito, entre outros. Também, ofereceram a possibilidade do conhecimento de si mesmo, dos objetos/materiais de jogos, das relações espaço-temporais e, especialmente, das relações com as outras pessoas (SOARES *et al.*, 1992).

Conseguimos identificar a partir das duas experiências que, na maioria das vezes, os alunos do Ensino Fundamental demonstraram uma maior facilidade para expressar-se corporalmente, enquanto que os adolescentes apresentaram uma resistência maior. Percebemos também que, nos dois contextos, no momento em que foi dada autonomia para que os alunos decidissem o que representar, as cenas e objetos comunicavam situações presentes no seu cotidiano, estabelecendo uma relação direta entre a prática pedagógica e a realidade fora da escola.

Diferentemente das crianças, cujos conflitos durante a organização das cenas se davam por “*o que representar?*” com os adolescentes a maioria dos conflitos foi motivada pela escolha dos papéis de cada um dentro da cena, o que acabou evidenciando discussões emergentes na sociedade atual, como as relações de gênero e o papel da mulher na sociedade, bem como a violência urbana. A respeito disso, vale comentar que, em todas as turmas do Ensino Médio, foram representadas cenas de assalto.

Ressaltamos aqui que o debate e a problematização das questões que ocorreram durante as atividades, na maioria das vezes, foram feitas pelos próprios alunos, não necessitando de uma interferência direta dos professores⁷. Por esta razão, talvez, a sensibilidade para decidir em que momento os professores deveriam interferir foi algo que conseguimos desenvolver durante essas atividades, uma vez que se optasse por não permitir que os alunos representassem um assalto – por considerar que isso poderia gerar um aspecto negativo –, estaríamos prejudicando a totalidade da reflexão. A respeito disso, Tardif (2014) aponta que os saberes experienciais são extremamente necessários para a prática docente, não tendo origem na academia e sendo exclusivamente práticos.

⁷ Citamos aqui como exemplo disso uma situação que ocorreu com uma turma do Ensino Médio, onde um grupo em comum acordo decidiu representar um assalto a um shopping, nesse momento os meninos impuseram que as meninas deveriam ser as clientes e vendedoras do shopping, enquanto eles representariam os assaltantes e seguranças e gerentes. Imediatamente, algumas meninas sentiram-se ofendidas e argumentaram contra essa divisão, o que fez com que alguns meninos e meninas trocassem de papéis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os exemplos de práticas pedagógicas que retratamos mostram resultados na formação inicial docente dos bolsistas, na medida em que proporciona experiências pedagógicas com base nos principais objetivos deste processo, ou seja, uma formação que permita matizar a sua especificidade a partir do ponto de vista dos sujeitos. Assim como ao focar para a capacidade de síntese e construção do pensamento dos alunos, nos dois contextos, em suma, o processo de ensino se deu pela participação ativa dos sujeitos escolares (reconhecendo não só o aluno, mas toda comunidade escolar no seu bojo). Quem sabe se pensadas outras formas de estabelecer o vínculo entre os conteúdos da Educação Física e a participação dos alunos como autores do próprio conhecimento, talvez teremos condições de responder com maior propriedade às demandas da sociedade. Conforme indica Neira (2011, p. 198),

Ora, se quisermos corresponder às demandas da contemporaneidade e adotar inclusão, justiça, diálogo, reconhecimento, diferença e equidade como princípios pedagógicos da Educação Física, temos que romper com o continuísmo que asfixia o componente, adotar a cultura corporal como objeto de estudo (BRACHT, 2007) e desenvolver currículos multiculturalmente orientados.

Assim, sugerimos a seguinte reflexão: se Educação Física escolar, na busca por sua especificidade, encontrou a expressão corporal como linguagem, a cultura é o veículo pelo qual essa linguagem se desenrola na constituição dos corpos sociais na escola. Por outro lado, à medida que nos esforçamos para construir um caminho didático para acessar este conteúdo cultural, nos deparamos com aquilo que Bracht (1997, p. 16) chamou de sua encruzilhada ou mesmo paradoxo, “racionalizar algo que ao ser racionalizado se descaracteriza”.

Conforme mencionamos repetidamente no decorrer deste trabalho, o diálogo entre Bracht e Neira parece nos indicar que, a perspectiva crítica encontra um fôlego renovado quando deixa de buscar as respostas para as demandas da sua superação e emancipação, e aceita o fato de que as problematizações podem nos fazer encontrar uma dimensão da experiência que extrapola o limite das palavras, o que nos dá margem para olhar a escola através de outros pontos de vista.

REFERÊNCIAS

BRACHT, V. A. Educação Física: Conhecimento e especificidade. In: SOUSA, E. S. de; VAGO, T. M. (Orgs.). **Trilhas e partilhas: Educação Física na cultura escolar e nas práticas sociais**. Belo Horizonte: Cultura, 1997, pp. 13-23.

_____. A educação física no ensino fundamental. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, I. **Anais...** Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz.** Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96.** Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Documento preliminar. Ministério da Educação. Brasília, 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2013.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC; SEF, 1997.

_____. **Plano Nacional de Educação.** Lei 13.005. Congresso. Brasília, DF, 2014.

CURITIBA, Secretaria Municipal De Educação De Curitiba. **Diretrizes Curriculares Para a Educação Municipal de Curitiba.** Curitiba: Secretaria Municipal de Educação, 2006.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

KUNZ, E. **Transformação didático pedagógica do Esporte.** Ijuí: Ed Inijui, 1994.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NEIRA, M. G. Teorias pós-críticas da educação: subsídios para o debate curricular da Educação Física. **Dialogia**, São Paulo, SP, n. 14, p. 195-206, 2011.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes Curriculares de Educação Física para a Educação Básica.** Curitiba, 2008.

SALES, M. RPG (Role-Playing Game); **Brasil Escola**. Disponível em <<http://brasilecola.uol.com.br/curiosidades/rpg.htm>>. Acesso em 05/08/2017.

SILVEIRA, G. C. F; PINTO, J. F. Educação física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 22, n. 33, p. 137-150, maio 2001.

SOARES *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E FORMAÇÃO DOCENTE: AS NARRATIVAS DOS ACADÊMICOS PIBID/EDUCAÇÃO FÍSICA

Déborah Helenise Lemes de Paula

Michaela Camargo

Vera Luíza Moro

INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido com acadêmicos da Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Paraná (UFPR), bolsistas do Subprojeto: Experiências Sociocorporais e Educação Física Escolar: a docência que se constrói na escola, e tem como escopo apresentar, analisar e discutir a repercussão dos laboratórios docentes, vividos no interior desse projeto, no processo de construção da docência desses sujeitos.

A opção por direcionar o foco para os laboratórios docentes, entre as demais estratégias formativas desenvolvidas no subprojeto, justifica-se na medida em que se compreende a necessidade e a importância de, nas licenciaturas em Educação Física, os acadêmicos vivenciarem experiências que os aproximem da realidade escolar e possam contribuir na mobilização da tomada de consciência sobre a escolha construída: a docência.

No que diz respeito ao interesse pela profissão docente, estudiosos da área têm apontado que as “experiências vividas quando aluno contribuem para a formação do futuro professor” (CAMARGO, 2015, p. 27). A esse respeito, Terra (2010), quando trata sobre a formação de professores de Educação Física, salienta que, antes mesmo de ingressarem na universidade, os sujeitos já construíram seu entendimento sobre o que é ser um professor. Ao discutirem sobre a influência das experiências escolares na formação do futuro professor, Silva, Caparroz e Almeida (2011) utilizam o conceito de imaginários sociais e defendem a necessidade do resgate de tais experiências durante a formação inicial docente.

Por esse mesmo caminho, os estudos de Figueiredo (2004, 2008, 2010), além de discutirem a influência da vida escolar na construção da escolha pela docência, também chamam a atenção para outras experiências bastante significativas e também responsáveis pela construção do interesse pela Educação Física, sendo elas vividas em práticas esportivas, clubes de recreação e lazer, nos jogos e brincadeiras, em escolas de dança etc. Enfim, para esta autora, as diferentes experiências sociocorporais, vividas no decorrer da vida e em diversos lugares, se constituem mobilizadoras da escolha pelo curso de Educação Física, podendo marcar e definir predileções também no decorrer da formação.

Ao tomar o conceito experiências sociocorporais como norteador deste subprojeto, compreende-se que o interesse pela licenciatura em Educação Física

pode não estar diretamente ligado ao desejo pela docência, mas sim, pela vivência e identificação com diferentes práticas corporais. Neste sentido, se faz necessário que, nesta licenciatura, a aproximação e o retorno à escola, como futuros professores, seja a possibilidade de vivenciar experiências sociocorporais que ressignifiquem o olhar para a escolha do curso, e assim, os acadêmicos sejam mobilizados a investirem em uma formação voltada à construção da docência.

AS EXPERIÊNCIAS SOCIOCORPORAIS E A FORMAÇÃO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A escolha pelo curso de Educação Física é construída no decorrer da vida dos sujeitos e mobilizada pelas diferentes experiências vividas em contextos distintos, muitas vezes, pautadas em práticas corporais. A respeito disso, Figueiredo (2010), ao reconhecer que as experiências corporais podem, de alguma maneira, determinar a escolha pela Educação Física, e também as preferências no decorrer do curso, recorre aos estudos de Dubet nos quais esse autor defende que as experiências sociais representam a forma com a qual os sujeitos constroem seus mundos, defende que as experiências corporais são também experiências sociais, portanto, Figueiredo (2010) utiliza a expressão “experiência sociocorporal”.

Ao tomar como referência o entendimento que as experiências sociocorporais podem influenciar de forma significativa na escolha pela Educação Física, se faz necessário considerar uma questão bastante importante no que se refere, especialmente, à escolha pela Licenciatura, isso porque o interesse pelo curso pode estar vinculado à identidade construída nas diferentes práticas corporais vividas – sejam elas no esporte, na dança, na ginástica, nas lutas, nos jogos e brincadeiras, esportes de aventura etc. – mas não necessariamente ao interesse pela docência, portanto, interesse pela Educação Física Escolar.

Desta forma, quando um acadêmico ingressa na Licenciatura em Educação Física mobilizado por suas experiências sociocorporais e as sustentam como norteadoras de suas escolhas, corre-se o risco desse sujeito não tomar consciência das exigências necessárias para construir-se professor. Neste sentido, Figueiredo (2004, 2004, p.97) destaca que

após o ingresso, no decorrer do curso, notamos, que a relação dos alunos com os saberes curriculares é bastante regulada por suas experiências sociocorporais vindas anteriormente e produz ações específicas como valorizações e hierarquizações decorrentes de elementos inscritos subjetivamente em sua identidade. Em síntese, pode se dizer que há uma conexão intrínseca entre as experiências dos alunos e suas relações com o saber.

A partir dos apontamentos de Figueiredo (2004) é possível visualizar a importância das experiências sociocorporais no processo de formação inicial de futuros professores de Educação Física. Todavia, em outro estudo, a autora destaca que as experiências sociocorporais podem ocupar um lugar, por vezes, “perverso” (FIGUEIREDO, 2010), isso porque as relações construídas com os saberes curriculares podem conduzir ao envolvimento no domínio de determinadas atividades, e não, necessariamente, à apropriação de saberes (CHARLOT, 2000), o que significa que, muitas vezes, os acadêmicos da Licenciatura em Educação Física se dedicam a aprender a realizar uma determinada prática corporal, e não investem esforços em aprender a ensinar essa prática e os saberes pertinentes a ela. Assim sendo, ao concluírem um curso de formação de professores, muitos acadêmicos podem sair exímios nadadores, ginastas ou jogadores de determinada modalidade esportiva, mas, perversamente, não saberão ensinar essas práticas corporais, não se tornarão professores.

Contudo, na formação inicial de professores de Educação Física, as experiências sociocorporais podem ser ressignificadas, e o interesse pela docência, sobrepor o envolvimento apenas com a aprendizagem de práticas corporais. Neste sentido, é possível corroborar com Figueiredo (2010, p. 342) “experiências sociocorporais incidem nas mudanças identitárias dos alunos em formação de um modo singular, quando eles conseguem articular essas experiências com saberes normativos, inerentes à formação profissional [...]”. Deste modo, promover experiências sociocorporais que mobilizem o interesse pela escola é uma exigência da Licenciatura em Educação Física na formação do futuro professor.

PERCURSO METODOLÓGICO

O subprojeto Experiências Sociocorporais e Educação Física Escolar: a docência que se constrói na escola teve seu início no ano de 2015, e desde então, foi desenvolvido em parceria com seis escolas da Rede Municipal de Curitiba que atendem da Educação Infantil aos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, englobando a participação de aproximadamente mil quatrocentos e vinte e quatro estudantes. Entre as estratégias formativas destacam-se: os laboratórios docentes; reuniões semanais de estudos e discussões; reuniões mensais de planejamentos – acadêmicos e supervisoras – nas unidades educativas; apresentação de trabalhos em seminários e eventos científicos; participação em eventos e em oficinas de práticas corporais; publicações em anais de congressos; e produção de materiais didáticos.

Atualmente, o projeto conta com a participação de quatorze bolsistas, no entanto, entre todos que participaram, somam-se vinte e dois acadêmicos. Para a construção deste estudo, contou-se com a colaboração de oito

acadêmicos, todos aqueles que ingressaram no projeto enquanto estavam no primeiro ano do curso, e que, até julho de 2017, ainda faziam parte dele.

A escolha por construir esta discussão com acadêmicos do primeiro ano está atrelada ao entendimento de que é fundamental que, no início do curso, os futuros professores vivenciem experiências formativas em contextos educativos para que, assim, seja possível construir filtros que mobilizem o interesse pela escola. Neste sentido, a estratégia de ouvir o que os acadêmicos contam sobre a experiência formativa construída na escola se torna uma possibilidade de compreender a influência dessa instituição e dos laboratórios docentes no processo de tornar-se professor. Para tanto, utilizou-se como recurso/procedimento metodológico, a pergunta pedagógica¹, tomando como foco de análise a descrição dos acadêmicos acerca das experiências mais significativas e marcantes vivenciadas no PIBID.

Na organização e análise do material documental produzido pelos acadêmicos, a partir do diálogo dos conceitos de filtros (FIGUEIREDO, 2004) e da relação identitária (CHARLOT, 2000), identificamos uma categoria de análise que trata da construção da identidade docente. Nela, os futuros professores relatam a construção da identidade docente, tomando consciência do que é ser professor de Educação Física na escola.

ANÁLISE E DISCUSSÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Nos registros da pergunta pedagógica produzidos pelos acadêmicos, pudemos identificar que a relação com a docência muda durante a inserção no contexto escolar:

Bom, logo depois que decidi ser professor de Educação Física o que repetidamente ocorria comigo era imaginar-me reproduzindo as aulas de Educação Física que tive na escola. Passou-se o seguinte, como nas minhas aulas de Educação Física a minha sala era extremamente uniforme, como que todos se encaixassem no mesmo perfil e sendo as aulas praticamente treinamentos esportivos, me imaginava eu dando aulas assim, contudo a partir das intervenções no PIBID isso começou a mudar. (ACADÊMICO DUÍLIO)

De acordo com Figueiredo (2004), o estudante que ingressa no curso de Educação Física traz uma concepção da área como “promotora de saúde restrita ao aspecto biológico como sistema de treinamento de atletas, instrutora de exercícios físicos e outras do mesmo gênero” (FIGUEIREDO, 2004, p. 90). Ao analisarmos o depoimento do acadêmico Duílio, percebemos que ele

¹ Segundo Alarcão (2003, p. 57), “as perguntas, para merecerem a designação de pedagógicas, têm de ter uma intencionalidade formativa e isso, independentemente de quem as faz, quer o próprio professor que um colega ou supervisor”.

ingressa no projeto PIBID justamente com essa visão da área, compreendendo-a como treinamento esportivo. No processo de vivência no contexto escolar, há uma tomada de consciência sobre o papel do professor e a compreensão da própria área, influenciada por sua inserção na escola. A escola mediada pelo PIBID funciona como um filtro para o acadêmico, que ocorre nas relações que o estudante estabelece com as crianças na escola e com a professora supervisora. O estudante ainda complementa:

Essa mobilização que se iniciou a partir das intervenções no PIBID, principalmente com este pequeno menino, alongando minha concepção de docente, estendendo a minha visão do que era o professor de Educação Física tradicional para o que realmente pode chegar a ser um professor de Educação física dentro de uma sala diversificada, com crianças cada dia mais diferentes umas das outras. (ACADÊMICO DUÍLIO)

Assim como o acadêmico Duílio, outros acadêmicos ingressam na universidade entendendo a área numa perspectiva biológica e técnica, no entanto, é na relação com o espaço educativo que os futuros professores rompem com tais perspectivas e vão gradativamente construindo sua visão sobre ser professor, conforme podemos observar nos depoimentos dos acadêmicos Muriel e Giuvane:

Meu lugar agora era a sala dos professores. Assumi um papel até então desconhecido e de muita responsabilidade, pois passei a ser chamado de professor. (ACADÊMICO MURIEL)

[...] a experiência mais marcante do projeto até este momento é a do meu primeiro dia coordenando a minha primeira aula. Neste dia, vi que era eu quem estava realmente à frente da situação, foi a primeira vez que cheguei em frente aos alunos e vi nitidamente eles olhando para mim como eu olhava para os meus professores, e ali naquele momento eu me vi como professor. (ACADÊMICO GIUVANE)

Figueiredo (2004, p. 106) identificou em seu estudo que alguns alunos “[...] parecem buscar a reprodução das experiências sociocorporais anteriores, chegando ao final do curso sem mudar suas concepções sobre a educação física”. No entanto, a partir desses depoimentos, em que os acadêmicos apontam sobre sua inserção na escola, observamos que suas visões e concepções sobre a Educação Física e o ser professor transformam-se.

Nas duas passagens, podemos perceber que é na inserção no contexto da escola que há uma tomada de consciência do ser professor. Há neste caso, uma mudança de lugar e de papel que marca a experiência docente. O estudante de Licenciatura em Educação Física já não é só o estudante, mas assume a cadeira de professor, isto provoca uma mudança de postura, exige

comportamento diferente, responsabilidades que antes não eram tão necessárias.

A acadêmica Amanda também revela em seu depoimento questões que chamam a atenção na construção de sua identidade docente:

Porém, havia uma criança com dificuldade na realização dos movimentos e então resolvi ajudá-la, após inúmeras tentativas, durante toda a aula, ela conseguiu rodar o arco no braço e no mesmo instante saiu correndo ao encontro de um amigo sorrindo, dizendo que havia conseguido rodar o arco e mostrou o que havia aprendido de novo. Observando isso, senti uma emoção muito grande, compartilhamos do mesmo sentimento de felicidade, parecia que era eu que havia ultrapassado o desafio, foi gratificante para mim ter participado desse momento de superação. É gratificante saber que posso ensinar algo a alguém. (ACADÊMICA AMANDA)

Este trecho traduz o reconhecimento do ser professor, da possibilidade de produzir mudanças no contexto no qual está inserido e no desenvolvimento e aprendizagem de outros sujeitos.

Do mesmo modo, percebemos nos registros que, as experiências sociocorporais dos acadêmicos traduzidas em suas atividades docentes, também produziram marcas no seu processo de formação, como pudemos identificar no texto do acadêmico Roberto:

A surpresa maior veio com a notícia sobre conteúdo que viria a ser trabalhado com as crianças no bimestre seguinte, em meados de maio de 2015: lutas. Naquele momento o PIBID foi capaz de proporcionar a experiência mais marcante de meus dois anos no projeto. Logo em meu primeiro ano de graduação, houve essa oportunidade do trabalho com as Lutas junto às crianças, desde a construção do planejamento completo, focando no Judô, até as atividades práticas, além das posteriores reflexões quanto aos resultados, que renderam trabalhos apresentados e publicados em dois congressos. A diferenciação de lutas e brigas, a quebra de estereótipos quanto à prática das lutas por todos, independente de tamanho, peso ou gênero, o histórico do Judô em formato de teatro de bonecos de palito e as práticas usando os Jogos de Oposição como base, todos os momentos muito marcantes em minha formação. (ACADÊMICO ROBERTO)

Figueiredo (2004), ao tratar das relações epistêmicas e identitárias proposta por Charlot (2000), a partir dos seus estudos, aponta que “para a maior parte dos alunos, aprender determinados saberes curriculares como a Ginástica Olímpica, significa aprender a executar tal atividade” (FIGUEIREDO, 2004, p. 99). Ela ainda complementa que isso pode torna-se um problema, uma vez que o estudante tende a dissociar teoria e prática, negando, em alguns casos, outros saberes importantes da ginástica, como os

aspectos didático-pedagógicos, históricos e sociais, isto é, o conhecimento para além da dimensão prática.

Ao analisarmos o relato do estudante Roberto, percebemos que o laboratório docente, vivenciado no projeto PIBID, auxilia-o a enxergar sua experiência sociocorporal de forma diferente da identificada nos estudos de Figueiredo (2004). O futuro professor, embora tenha uma vivência como praticante das lutas, é desafiado a construir um planejamento que contemple esse saber. É possível reconhecer que o acadêmico rompe com o saber apenas corporal e traz para o contexto vivido outros conhecimentos para além da execução da atividade. Fica evidente que ele busca o diálogo entre o saber prático e teórico, isto é, o domínio do saber-objeto da atividade.

Percebe-se também que o acadêmico valoriza o saber teórico e busca o diálogo com ele nesse processo, uma vez que relata que sistematizou a experiência docente em relatos publicados em eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No exercício de olharmos para a construção da identidade docente dos acadêmicos de Licenciatura em Educação Física, pudemos perceber o quanto o laboratório docente, por meio do projeto PIBID, afeta os acadêmicos, que vão gradativamente construindo, nas relações sociais que estabelecem, sua experiência docente.

Um fato que chama a atenção é que o projeto mobiliza os futuros professores desde o primeiro ano, como podemos perceber no depoimento do acadêmico Roberto: “realizei a inscrição, passei pelo processo de seleção e recebi a aprovação. Para minha surpresa, logo no meu primeiro semestre de graduação, consegui me ver inserido no ambiente escolar que tanto almejei”.

Neste mesmo caminho, a acadêmica Tâmis destaca a importância do projeto PIBID na construção de sua identidade docente:

Então, por todos esses momentos e vários outros, eu digo que o PIBID me ajudou realmente a ver e a aprender o que é SER professor, e o que tudo isso significa. Assim como, me proporcionou um espaço para me descobrir como acadêmica e como professora e a me apaixonar por isso cada dia mais.
(ACADÊMICA TÂMISA)

No reconhecimento dessa identidade docente, também pudemos concluir que a escola passa a constituir como os filtros dos acadêmicos, que mobiliza estabelecer uma relação epistêmica com a docência, cujos ensinar e aprender não se restringem a um fazer prático, mas a um saber-objeto.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMARGO, M. **O Encantamento na Educação Infantil**: um estudo com acadêmicos de Educação Física do PIBID/CAPES-UFPR (2012-2014). 2015. 209 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**. Porto Alegre, v.10, n.1, jan./abr.2004.

_____. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**. Porto Alegre, v.14, n.1, jan./abr., 2008.

_____. Os novos desafios da formação de professores de Educação Física no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

SILVA, B. V.; CAPARROZ, F. E.; ALMEIDA, U. R. A produção de imaginários sociais sobre a escola e seus efeitos na formação inicial de professores de educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.33, n.1, p. 51-68, jan./mar., 2011.

TERRA, D. V. A biografia-narrativa como estratégia de formação de professor de Educação Física. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XV, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, 2010.

PARTE IV:

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS

DO LÁPIS AO COMPUTADOR – RECURSOS DIDÁTICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSOR-PESQUISADOR EM MATEMÁTICA

Anderson Roges Teixeira Góes

Amanda Ferreira Procek

Diovana Bzunek

Eduarda de Almeida Gomes

Gessiel Nardini Sperotto

Thaden Angelo Miquelletto

INTRODUÇÃO

Neste texto descrevemos algumas práticas pedagógicas com as observações dos licenciandos em relação ao desenvolvimento das atividades, bem como, a aprendizagem dos estudantes da educação básica utilizando recursos didáticos desde lápis ao computador. Estas atividades foram desenvolvidas no Subprojeto Matemática 3 que possui como objetivo, além dos indicados pela Portaria 96/2013 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior (CAPES), o de (re)inserir recursos da Expressão Gráfica no processo de ensino-aprendizagem da Matemática.

Expressão Gráfica é um campo de estudo que utiliza elementos de desenho, imagens, modelos, materiais manipuláveis e recursos computacionais aplicados às diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de apresentar, representar, exemplificar, aplicar, analisar, formalizar e visualizar conceitos. Dessa forma, a Expressão Gráfica pode auxiliar na solução de problemas, na transmissão de ideias, de concepções e de pontos de vista relacionados a tais conceitos. (GÓES, 2013, p. 20)

Nas reuniões que ocorrem na UFPR com participação dos integrantes deste subprojeto é possível verificar por meio de seus discursos a influência positiva na formação dos acadêmicos de Matemática que o PIBID proporciona. Principalmente pelo fato de propiciar ao licenciando o convívio com a sala de aula, que será seu futuro local de trabalho, vivenciando os desafios que podem aparecer durante sua futura vida profissional e aprendendo a superá-los com o auxílio do professor supervisor que já possui experiência neste nível de educação.

Considerando que o professor deve estar em constante formação, esse subprojeto também procura valorizar a formação de professores-pesquisadores. Para isto, os bolsistas IDs estão sempre produzindo pesquisas no campo da Educação Matemática, participando de eventos científicos e estudando sobre novas metodologias de ensino. Dentre os temas estudados estão as tendências em educação matemática: história da matemática (BOYER, 1996;

D'AMBRÓSIO, 1999), resolução de problemas (POLYA, 1978; POZO, 1998; POZO; ECHEVERRÍA, 1998), modelagem matemática (BIEMBENGUT, 1999; BASSANEZI, 2002; ALMEIDA; SILVA; VERTUAN, 2013; GÓES; GÓES, 2016), etnomatemática (D'AMBRÓSIO, 2005; D'AMBROSIO, 2012), atividades investigativas (PONTE; BROCARDO; OLIVEIRA, 2005), informática na educação (BORBA; PENTEADO, 2007), e outros; tecnologias educacionais (VALENTE, 2003; ALMEIDA; MORAN, 2005; BRITO; PURIFICAÇÃO, 2006; KENSKI, 2007); interdisciplinaridade (FAZENDA, 2012; MARQUES, 2016); e recursos facilitadores no processo de ensino-aprendizagem como os materiais manipuláveis (NACARATO, 2005; GÓES; GÓES, 2015).

Diante disto, nesta postura de professor-pesquisador descrevemos e analisamos nas próximas duas seções o trabalho desenvolvido neste processo onde os bolsistas IDs utilizaram de recursos didáticos usuais no ambiente escolar como lápis, régua e papel, às tecnologias mais recentes como calculadoras, computadores e telefones móveis.

MODELANDO O AMBIENTE ESCOLAR – CONSTRUÇÃO DE MAQUETE

Atividade apoiada na tendência de educação matemática “modelagem matemática” foi desenvolvida no Colégio Estadual Padre Claudio Morelli para a construção de uma maquete virtual. Como recursos didáticos para o desenvolvimento das atividades utilizou-se de desenhos, modelos e recursos computacionais, que segundo Góes (2013), são elementos do campo de estudo da Expressão Gráfica.

O problema inicial foi o de medir a escola, ou seja, obter as medidas de todas as paredes, prédios, janelas, portas, quadras esportivas, alturas, larguras, comprimentos e entre outros. Para isto, os alunos foram divididos em trios responsáveis por um prédio ou setor da escola (Figura 01).



Figura 1 - Etapa em que os alunos estavam medindo os setores da escola.
Fonte: os autores.

No desenvolvido desta atividade os estudantes se depararam com a seguinte situação: como obter a medida de alturas inacessíveis. Diante deste desafio realizaram pesquisa, mediada pelos bolsistas IDs, e a solução encontrada foi utilizar o teodolito aplicando conteúdos matemáticos como trigonometria.

Com todas as medidas obtidas, antes de iniciar a construção da maquete virtual, foi proposto aos alunos à confecção do desenho da escola em papel, utilizando escala e, ao mesmo tempo, resgatando conceitos de desenho geométrico que muitas vezes não é abordado pelo professor de matemática por não saber como inserir em suas aulas.

Para a escolha do *software* a ser utilizado na elaboração da maquete virtual, os estudantes realizaram pesquisa e decidiram o SketchUp. Geralmente, este *software* é ferramenta de trabalho de engenheiros, arquitetos, designers, entre outros, para a criação de projetos e desenhos arquitetônicos (casas, edifícios e estruturas), mas devido sua fácil manipulação os estudantes verificaram que pode ser adaptado ao uso educacional. A Figura 02 apresenta a maquete virtual de um dos blocos do colégio.

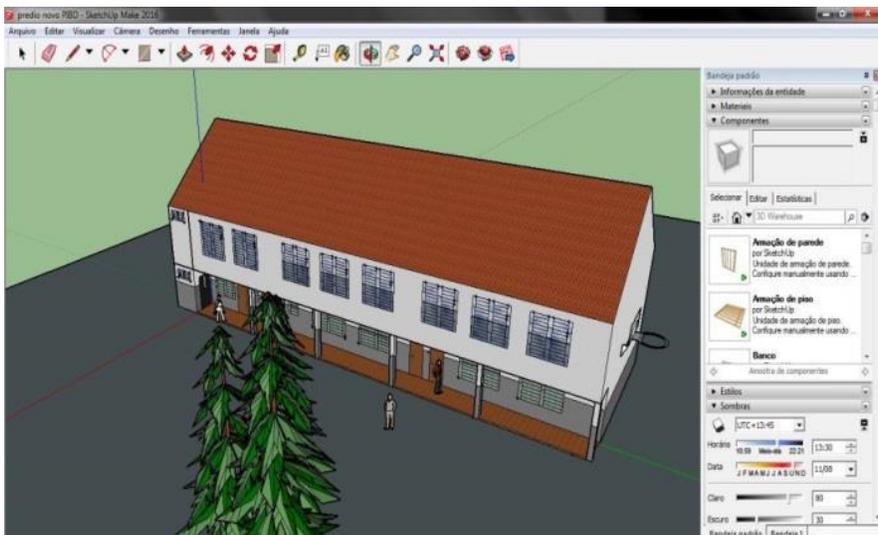


Figura 2 - Um dos prédios da escola finalizado no software Sketchup.

Fonte: os autores.

No decorrer dessa atividade foi possível perceber que os estudantes foram entusiasmados pela aprendizagem, uma vez que conseguiram relacionar a teoria da disciplina de matemática com a prática. Isso incentivou os estudantes a investigarem e resolverem os problemas com a mediação do professor, desenvolvendo pesquisas, estudos e o interesse em saber mais sobre algo que lhe chama a atenção, percebendo também que a matemática é aplicada na

realidade. Para os bolsistas IDs esta prática pedagógica envolveu diversos temas discutidos nas reuniões com os integrantes do subprojeto, como tendências em educação matemática, recursos didáticos e o “ser professor-pesquisador”, procurando novas metodologias e formas de ensinar e aprender matemática.

RECURSOS DIDÁTICOS NA PREPARAÇÃO PARA AVALIAÇÕES DE DESEMPENHO ESCOLAR

Nesta seção apresentamos recursos didáticos utilizados em práticas pedagógicas na Escola Municipal Durival Britto e Silva e no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli, que auxiliaram a compreensão de conceitos e conteúdos matemáticos na preparação para avaliações de desempenho escolar: Olimpíada Brasileira de Matemática nas Escolas Públicas (OBMEP) e Jornada da Matemática (JM). Cabe ressaltar que a OBMEP ocorre em nível nacional e a JM na rede municipal de ensino de Curitiba/PR.

As práticas desenvolvidas foram realizadas semanalmente, durante cinco meses, onde os bolsistas IDs abordaram questões de edições anteriores de ambas as avaliações, além de outras atividades com base nos livros didáticos utilizados pelos professores. Inicialmente, foram utilizados materiais manipuláveis (Figura 3) para o trabalho com questões de lógica matemática, uma vez que estudantes de níveis diferentes de escolarização resolveram as mesmas questões.



Figura 3 – Atividades no contraturno na Escola Municipal Cel. Durival de Britto e Silva.

Fonte: os autores

Ainda, foram utilizados recursos computacionais com a mesma finalidade, ou seja, atividades presentes em página da *internet* para o trabalho com lógica matemática (Figura 4).

Amigos no Inglês Problema de Lógica Normal

Cinco colegas estudam inglês juntos na mesma escola de idiomas e planejam viajar para treinar. Além disso, eles fazem cursos diferentes na faculdade e falam um outro idioma.

	Garoto 1	Garoto 2	Garoto 3	Garoto 4	Garoto 5	
Caderno	<input type="text"/>	Diego estuda Direito.				
Nome	<input type="text"/>	Na terceira posição está o garoto que cursa Eng. Elétrica.				
País	<input type="text"/>	Quem cursa Biologia está em uma das pontas.				
Idioma	<input type="text"/>	O garoto que estuda História está exatamente à esquerda de quem fala italiano.				
Idade	<input type="text"/>	O garoto mais velho está ao lado do garoto de 20 anos.				
Curso	<input type="text"/>	Quem vai para o Canadá está exatamente à esquerda de quem tem 20 anos.				
						Henrique tem 23 anos.
						O dono do caderno Verde está ao lado de quem tem 19 anos.

Figura 4 - Jogo de lógica - Amigos no inglês.

Fonte: Racha-cuca

Na sequência foram trabalhadas questões de conteúdos específicos do nível escolar dos estudantes, podendo assim, entenderem os possíveis conteúdos que serão aplicados nas provas. Dentre os recursos utilizados neste trabalho, além do material manipulável citado anteriormente, está a interpretação de imagens do enunciado das atividades, utilização de desenhos para registro de ideias e procedimentos de resolução e recursos computacionais e eletrônicos na compreensão de conceitos (Figura 5).



Figura 5 – Atividades no contraturno no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli

Fonte: os autores

Jogos também foram utilizados como recursos didáticos, tanto os físicos como os virtuais, onde os estudantes demonstraram grande interesse. Como exemplos, podemos citar o *Real Code Breaker*, utilizado para a abordagem de conceitos de análise combinatória, e uma gincana, com o objetivo de auxiliar na agilidade dos alunos, uma vez que as avaliações disponibilizam pouco tempo para a resolução das questões.

Pelo fato da OBMEP possuir duas fases, os alunos que não foram classificados para a 2ª fase foram convidados a frequentar atividades em um clube da matemática, tanto em ambiente físico como no virtual (grupo de estudos criado em uma rede social), mediado pelos bolsistas IDs (Figura 6).



Figura 6 – Tela do Clube Virtual de Matemática.

Fonte: os autores.

Dentre os resultados deste trabalho está o progresso dos estudantes nestas avaliações, onde nas últimas três edições da OBMEP (período em que iniciaram as ações do subprojeto do PIBID no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli) foram obtidas três medalhas de ouro, uma medalha de prata, sete medalhas de bronze e 59 menções honrosas. Cabe ressaltar que nos três anos anteriores as ações do PIBID neste colégio o total de medalhas obtidas foi de uma medalha de bronze e 16 menções honrosas.

Estes dados mostram como as ações do PIBID na educação básica contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem de Matemática em avaliação nacional, fato também comprovado pelo interesse dos alunos em atividades no contraturno e no ambiente virtual.

Ainda, quanto a formação do acadêmico de matemática, mostra os diversos recursos e tendências (investigação matemática, resolução de problemas, informática na educação) que utilizaram ao longo deste tempo em que tiveram que ser professores-pesquisadores para verificar o melhor a ser realizado na busca da aprendizagem dos estudantes da educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As ações descritas neste subprojeto mostram o elo que ainda falta na formação dos acadêmicos de licenciatura, ou seja, a aplicação da teoria no ambiente escolar, com turmas regulares, onde se possam ver os reais benefícios descritos nas diversas teorias.

As práticas fundamentadas nas tendências educacionais e com utilização de recursos provenientes do campo de estudos Expressão Gráfica faz com que o estudante da educação básica compreenda os conceitos matemáticos efetivamente, como apontados nos resultados obtidos nas avaliações da

OBMEP. Ainda, é possível fazer com que vivenciem os conceitos e conteúdos matemáticos no cotidiano, como na prática descrita onde se construiu a maquete da escola.

Para os bolsistas IDs esta formação de formação global, onde teoria e prática são indissolúveis, mostra um modelo renovador de educação transformando o ambiente escolar, fortalecendo as relações entre as instituições formadoras de docentes e a escola.

Os recursos didáticos apresentados evidenciam que apesar de estarmos imersos em um mundo tecnológico, as tecnologias consideradas mais antigas, como o desenho, é fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Ainda, tais recursos vêm ao encontro da real situação das escolas públicas brasileiras, em que os recursos tecnológicos atuais parecem não se inserir no ambiente escolar por falta (ou má administração) de recursos financeiros para manutenção destes ambientes.

Este trabalho reforça o compromisso da universidade em formar, sobretudo, professores-pesquisadores, ou seja, aqueles profissionais que não permanecerão imóveis no tempo, esperando oferta de formação continuada pela mantenedora, mas que buscam sua formação continuada por meio de pesquisa autônoma, leituras complementares, trabalho em equipe e busca na literatura por trabalhos que obtiveram resultados positivos no ambiente escolar. Quando temos professores-pesquisadores ativos no ambiente escolar as práticas pedagógicas são constantemente avaliadas e, quando é necessário, são reformuladas para que se tenha melhor compreensão dos conceitos pelos estudantes da educação básica, contribuindo efetivamente para a qualidade da educação.

Desta forma, não se pode esperar resultados numéricos deste tipo de trabalho, mas sim de atitudes, e estas são constantemente verificadas no desenvolvido do subprojeto. Os bolsistas IDs relatam que o estudo das fundamentações teóricas e posterior aplicação os fazem pensar nas concepções de educação, aproximando a graduação à futura profissão. Ainda, destacam que a escrita de suas práticas e socialização em eventos acadêmicos reflete em suas discussões em disciplinas do curso de licenciatura, mostrando que possuem argumentação para discussão, diferente dos que não participam de subprojetos do PIBID.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. de.; MORAN, J. M. **Integração das tecnologias na educação**. Secretaria de Educação a Distância. Brasília. Ministério da Educação: SEED, 2005. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/iniciaissf.pdf>>. Acesso em 18 set. 2016.

ALMEIDA, L. W. de; SILVA, K. P. da; VERTUAN, R. E. **Modelagem matemática na educação básica**. São Paulo: Contexto, 2013.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática: uma nova estratégia**. São Paulo: Contexto, 2002.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem matemática & implicações no ensino-aprendizagem de matemática**. Blumenau: Ed. da Furb, 1999.

BORBA, M. de C.; PENTEADO, M. G. **Informática e educação matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

BOYER, C. B. **História da matemática**. Tradução de Elza F. Gomide. 2. ed. São Paulo: Blucher, 1996.

BRITO, G. S.; PURIFICAÇÃO, I. **Educação e novas tecnologias: um repensar**. Curitiba: IBPEX, 2006.

D'AMBRÓSIO, U. A história da matemática: questões historiográficas e políticas e reflexos na Educação Matemática. In: BICUDO, M. A. V.(org). **Pesquisa em Educação Matemática: concepções e perspectivas**. São Paulo: UNESP, p. 97-115, 1999.

_____. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

_____. **Etnomatemática: uma abordagem inclusiva**. [S.l.], 19 abr. 2012.

Disponível em:

<<http://professorubiratandambrosio.blogspot.com.br/2012/04/etnomatemati-ca-uma-abordagem-inclusiva.html>>. Acesso em: 20 jul. 2016.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

GÓES, A. R. T.; GÓES, H. C. **Metodologia do ensino da matemática**. Curitiba: InterSaber, 2015.

_____. **Modelagem matemática: teoria, pesquisas e práticas pedagógicas**. Curitiba: InterSaber, 2016.

_____. Um esboço de conceituação sobre Expressão Gráfica. **Revista Educação Gráfica**, Bauru/SP v. 17, n. 1. 2013.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

MARQUES, M. J. D. V. A importância da disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, transversalidade e multiculturalidade para a docência na educação. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO NUPEPE, 2., 2010, **Anais...** Uberlândia: NUPEPE, 2010. p. 274-291.

NACARATO, A. M. Eu trabalho primeiro no concreto. **Revista de Educação Matemática**. Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). Ano 9, n 9-10, 2005.

POLYA, G. **A arte de resolver problemas**. Rio de Janeiro: Interciência, 1978.

PONTE, J. P. da; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. **Investigações matemáticas na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005

POZO, J. I. (Org.) **A solução de problemas: aprender a resolver, resolver para aprender**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed. 1998. 177 p.

_____; ECHEVERRÍA, M. del P. P. **Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VALENTE, J. A. **Formação de educadores para o uso da Informática na Escola**. Campinas/SP, 2003.

ALGUMAS ATIVIDADES PARA O ENSINO DE PLANO CARTESIANO

*Elisângela de Campos
Adriana Andréa Viana Vaz
Alessandra Beatriz Pachas Zavala*

INTRODUÇÃO

O subprojeto Matemática 1 do PIBID-UFPR desde 2010 vem trabalhando com as tendências metodológicas da Educação Matemática para o ensino de Matemática. Os objetivos do projeto são inserir os alunos da graduação na realidade e o cotidiano da escola, fazendo com que ele entenda a dinâmica da escola, suas dificuldades e seus desafios, possibilitar aos alunos bolsistas desenvolvimento de uma postura investigativa e aproximar os resultados das pesquisas em Educação Matemática com as ações propostas em sala de aula. Para isso os bolsistas de iniciação à docência (ID) do PIBID Matemática 1 desenvolvem algumas atividades como a observação participante nas escolas envolvidas, estudos sobre teorias e prática da Educação Matemática e os estudos em grupo, nos quais elaboram sequências didáticas, oficinas e minicursos. Além de promover discussões sobre o papel da matemática na escola, na vida dos alunos da escola, e também o papel do professor de matemática com relação à aprendizagem dos alunos.

Durante todos estes anos, o projeto atuou em 7 escolas, teve 6 supervisores e participaram do projeto mais de 50 alunos de graduação como bolsistas ID. Neste momento o PIBID – Matemática 1 atua em dois colégios de Curitiba, Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira e Colégio Estadual do Paraná, e conta com 16 bolsistas ID, 2 supervisoras e 1 coordenadora de área.

As atividades escolhidas para serem relatadas tratam sobre o conteúdo matemático Plano Cartesiano. Em geral visto como algo simples o objetivo do seu estudo é o desenho de gráficos de funções. Seu ensino é sugerido a partir do 7º ano, mas em geral, é visto no 9º ano do ensino fundamental e no ensino médio. No entanto, podemos observar alunos com dificuldade em encontrar os pontos no plano cartesiano no ensino superior também. O que mostra que não é tão simples como se pode pensar.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Um dos problemas que enfrentamos na formação é relacionar a teoria e prática, fazer com que os alunos entendam o que e como as teorias e conteúdos matemáticos vistos na Universidade estão relacionados com a prática. Concordamos com Nóvoa (1997) quando diz que a formação do

professor não se constrói somente por acumulação – de cursos, de conhecimentos ou de técnicas –, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. O bolsista ID deve se sentir valorizado e ver valorizada a experiência da prática, por isso a participação de professores na escola como coformadores é tão importante. As teorias e pesquisas discutidas nas reuniões gerais do PIBID são complementadas pelos relatos de experiências das supervisoras e pelas experiências vividas pelos Bolsistas ID.

Alguns pesquisadores como Ferreira, *et al.* (1997) e Thompson (1997) alertam para a falta de espaço nos cursos de formação de professores de matemática para que os alunos sejam expostos de maneira sistemática e coerente à Matemática que irão ensinar, e também sobre a falta de investigações sobre como os professores lidam com o conhecimento matemática na prática docente. Ainda encontramos nos cursos de formação de professores a ideia de que se futuro professor souber Matemática Avançada, ele saberá lidar com a Matemática Escolar e seu ensino.

Observamos durante este tempo de PIBID que os bolsistas ID entram no projeto com a ideia de que ser professor é entrar na sala de aula e fazer um monólogo sobre conteúdos matemáticos e passar alguns exercícios de repetição para que seus alunos possam fazer a prova e tirar uma boa nota, o que mostraria que eles aprenderam o conteúdo. Mostrar para os bolsistas que ser professor é muito mais do que isso, tem sido uma constante no projeto e requer muito estudo e mudança de concepção por parte deles.

O estudo das tendências metodológicas da Educação Matemática para o ensino de Matemática ajuda os bolsistas a entenderem que é possível trabalhar de outra forma, usar estratégias diferentes da tradicional para contribuir com a aprendizagem dos alunos da escola. Mas desenvolver, aplicar, avaliar e refletir sobre a sua própria prática é fundamental para as mudanças de concepções e crenças que estes bolsistas carregam de suas vivências como alunos da escola sobre o que é ser professor.

Entre as tendências metodológicas destacamos a resolução de problemas, que fundamenta várias estratégias que podem ser usadas, como o material concreto, os jogos e as tecnologias de informação e comunicação.

De acordo com Onuchic e Allevato (2004, p. 216) podemos pensar a Resolução de Problemas de três formas diferentes, para refletir sobre suas abordagens na Educação Matemática: “teorizar sobre Resolução de Problemas, ensinar a resolver problemas; e ensinar Matemática através da Resolução de Problemas”.

Estas autoras propõe o ensino da Matemática por meio da resolução de problemas. Nesta abordagem problemas e tarefas devem ser dados de modo a engajar os alunos no pensar sobre e no desenvolvimento de Matemática. Elas consideram que esta não é uma tarefa fácil para o professor, uma vez que o planejamento deve ser feito a cada dia e a escolha dos problemas deve ser

cuidadoso, o que demanda mais tempo para esta etapa de trabalho. No entanto, elas dizem ter boas razões para se fazer este esforço, entre eles temos:

Resolução de Problemas coloca o foco da atenção dos alunos sobre ideias e sobre o “dar sentido”. Ao resolver problemas os alunos necessitam refletir sobre as ideias que estão inerentes e/ou ligadas ao problema;

Resolução de problemas desenvolve o “poder matemático”. Os estudantes, ao resolver problemas em sala de aula, se engajam em todos os cinco padrões de procedimentos descritos no *Standards 2000*: resolução de problemas; raciocínio e prova; comunicação; conexões e representação, que são processos de fazer Matemática. Além de permitir ir bem além na compreensão do conteúdo que está sendo construído em sala de aula. (ONUCHIC; ALLENATO, 2004, p. 223)

Com estas ideias em mente, temos elaborados coletivamente seqüências didáticas com atividades de resolução de problemas para diversos conteúdos matemáticos. Apresentamos aqui algumas atividades para o ensino de plano cartesiano.

PERCURSO METODOLÓGICO

A ideia de trabalhar com o Plano Cartesiano surgiu da dificuldade apresentada pelas supervisoras do projeto com o ensino de gráficos de funções. De acordo com a experiência das mesmas, por mais que os alunos entendessem o que uma função, como calcular os pontos relacionados $(x, f(x))$, eles não conseguiam desenhar o gráfico das mesmas, por não entenderem como funciona o Plano Cartesiano, ou seja, onde colocar o x e o $f(x)$ nos eixos cartesianos. Apresentaremos a seguir algumas atividades que elaboramos e aplicamos para os alunos das escolas envolvidas no projeto em diversos momentos.

A cada aplicação destas atividades, os bolsistas ID são diferentes, assim como os alunos da escola. As atividades foram adaptadas para diferentes níveis de ensino e escola participante.

O OBJETO MATEMÁTICO: PLANO CARTESIANO

Podemos definir o plano cartesiano como a representação geométrica do produto cartesiano, $P = \{(x, y); x, y \in \mathbb{R}\}$, ou seja, o conjunto de pares ordenados em que as coordenadas são números reais. Ou de maneira mais construtiva, a partir dos seguintes passos genéricos, propostos pelo livro didático *A Conquista da Matemática* (Giovanni, Castrucci, Giovanni Jr.), que são os seguintes:

- Traçamos duas retas perpendiculares, uma horizontal, chamada o eixo x , e outra vertical, chamada o eixo y .
- O ponto de intersecção das duas retas é identificado pelo ponto O e recebe o nome de origem.
- Usando segmentos de mesma medida, associamos um número inteiro a esse segmento.

Neste plano cartesiano podemos colocar os pares ordenados, que são objetos matemáticos denotados por (x, y) , onde x e y são números reais. Dizemos que x e y são as coordenadas do “ponto”, a coordenada x é chamada de abscissa e a coordenada y de ordenada.

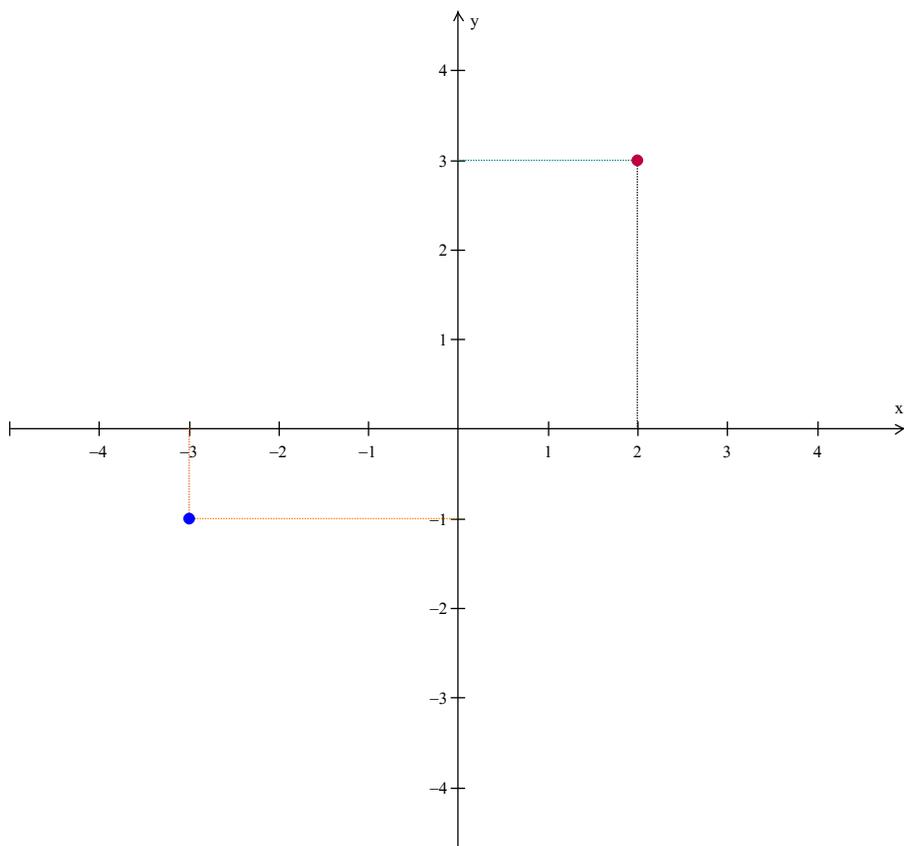


Figura 1 - Plano Cartesiano.
Fonte: as autoras.



Figura 2 - Bolsistas ID com Plano Cartesiano de feltro.

Fonte: as autoras.

PLANO CARTESIANO EM FELTRO

Confeccionamos um plano cartesiano em feltro e os pontos em EVA coloridos utilizando velcro, com o objetivo de trabalhar com pares ordenados e gráficos de funções.

As atividades elaboradas para esta sequência didática foram principalmente para explorar a marcação de pontos e fazer com que os alunos colocassem esses pontos no plano cartesiano de feltro, para obter uma melhor visualização dos pontos e suas coordenadas. Aplicamos essa sequência didática em turmas do primeiro ano do Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira, em 2013. Os alunos receberam uma folha miniletrada para desenharem o plano cartesiano e marcarem os pontos solicitados nos problemas exemplificados a seguir e depois foram colocá-los no plano em feltro, que estava pendurado na lousa. Exemplo das atividades:

Atividade 1: Marque no plano cartesiano os seguintes pontos: $(0; 0)$, $(0; 6)$, $(-10; 5)$, $(-5; 0)$, $(3; -5)$, $(0; -5)$, $(-2; -4)$, $(1; 2)$, $(15/2; 13/4)$, $(7,5; -3/2)$.

Atividade 2: Encontre o ponto simétrico ao ponto $A = (3; -5)$ em relação ao eixo x .

Atividade 3: Construir um quadrado a partir do ponto A e de seu simétrico (usando atividade 2).

Embora confeccionado com materiais simples, obtivemos uma resposta muito positiva dos alunos da escola, tivemos uma boa participação dos alunos na aula e percebemos que eles compreenderam melhor o significado da representação de pontos no plano, com o sistema de coordenadas cartesianas. Isso foi comprovado com o resultado das avaliações.

BATALHA NAVAL ADAPTADA

Adaptamos o jogo batalha naval para relembrar os conteúdos de plano cartesiano e par ordenado. A ideia desse jogo é que ele seja feito antes da formalização matemática do plano cartesiano. Este jogo foi aplicado com as turmas da 1ª série do ensino médio do Colégio Estadual Professora Maria Aguiar Teixeira nos anos de 2013, 2014 e 2017.

No chão do auditório (ou da sala de aula) da escola desenhe um plano cartesiano com os intervalos $[-5,5]$ para os eixos x e y . Os alunos devem ser divididos em grupos de 5 pessoas. Antes de receber o envelope com as suas posições, deverão escolher um dos integrantes da equipe para ser vendado. Nesse envelope contém 4 cartas, 3 que são tiradas aleatoriamente por cada integrante do grupo, revelando assim qual a sua posição no plano cartesiano e mais uma que indica a posição que deverá ser colocado o alvo (para a colocação do alvo, eles poderão trabalhar em equipe, exceto o aluno vendado). O tempo começa a contar a partir da entrega do envelope. Os alunos devem se colocar em suas posições e assim então começa o jogo. O aluno que está vendado começa falando uma coordenada, o ajudante que estiver mais próximo da coordenada pode dar um palpite a ele, dizendo se o alvo está mais à esquerda, ou a direita, mais para cima ou mais pra baixo. Caso a coordenada dita coincida com um dos ajudantes, esse então não pode mais ajudar e está fora do jogo. Ganha a equipe que conseguir encontrar o alvo em menos tempo.



Figura 3 - Jogo Batalha Naval.
Fonte: as autoras.

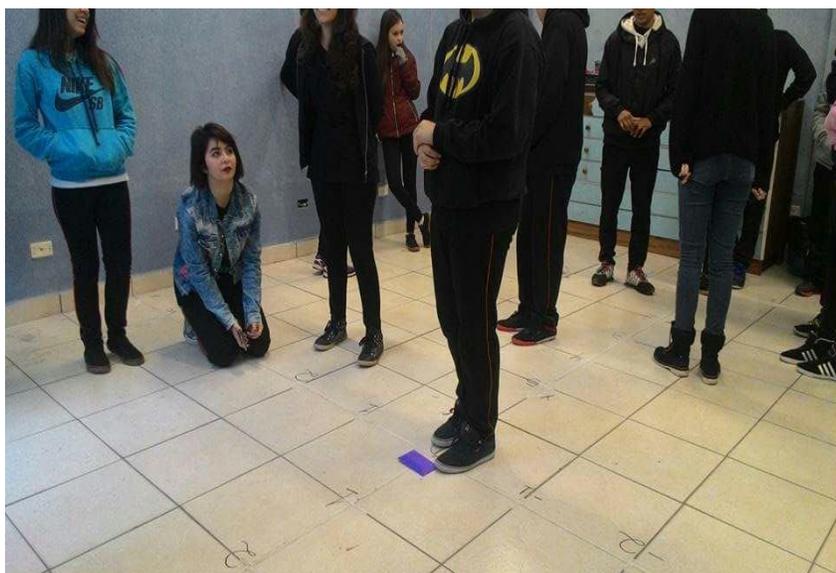


Figura 4 - Jogo Batalha Naval.
Fonte: as autoras.

ATIVIDADE COM O MAPA DA REGIÃO DO COLÉGIO

Esta atividade foi desenvolvida no 9º ano do Colégio Estadual Pilar Maturana, no ano de 2014. Consiste em trabalhar com noção de plano cartesiano a partir o mapa da região ao redor do colégio. Os alunos devem a partir de um ponto pré-estabelecido (Praça da Liberdade) indicado no mapa, explicar como proceder para chegar a outros locais também indicados no mapa.



Figura 5 - Mapa da região do colégio Pilar Maturana.

Fonte: as autoras.

O objetivo da atividade é apresentar a noção de plano cartesiano de forma intuitiva, trazendo uma situação que faz parte da realidade do aluno, já que a maioria mora na região. Assim, nosso objetivo é mostrar uma situação em que a ideia da orientação no plano cartesiano é utilizada numa situação prática.

Nessa atividade, os alunos devem que se expressar da forma como eles estão acostumados, dizendo que deverá andar para a esquerda, direita, para cima ou para baixo. A atividade consiste nos seguintes problemas:

1. Observe o mapa. Nele, estão destacados alguns lugares. O seu ponto de partida será sempre a Praça da Liberdade, considerando que você esteja virado de frente para a Avenida da Integração. Descreva como fazer para ir para os seguintes lugares: Colégio Pilar Maturana, Shopping Bairro Alto, Escola Algacyr Munhoz Maeder, Escola Conego Camargo, Supermercado Vasconcelos, Capela Maria Mãe da Igreja, Terminal do Bairro Alto, banco Itaú.

2. Agora, escolha algum lugar que você conheça e que possa ser localizado no mapa (por exemplo, a sua casa, a casa de algum parente) e indique como chegar lá, partindo da Praça da Liberdade, como no exercício anterior.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Estas atividades apresentadas foram sendo adaptadas de acordo com o público alvo e os bolsistas ID envolvidos. Uma questão que sempre foi levantada pelos bolsistas foi a necessidade de trabalhar o Plano Cartesiano com tantas atividades envolvendo estratégias diferentes. Eles consideravam que esse é um conteúdo muito fácil e que, portanto, não necessitava de muitas aulas ou atividades, bastava definir os objetos matemáticos envolvidos e fazer alguns exercícios de marcação de pontos.

Desta forma, eles ficam surpresos quando alguns alunos da escola ainda mostravam dificuldades ou erravam a marcação de pontos após as atividades. Somente depois é que entenderam a necessidade dessas atividades.

Cada uma dessas atividades pode apresentar dificuldades na sua execução, como por exemplo, a batalha naval adaptada. Por ser uma atividade que foi pensada para um local diferente da sala de aula, pode ser feito em um auditório, no pátio ou quadra de esportes, os alunos podem ficar agitados e a atividade levar mais tempo do que o previsto. Além disso, deve ser feita em grupos e é necessário mais uma pessoa para a aplicação.

A atividade com o mapa da escola depende de como a região está configurada, se é possível modelar as quadras e ruas no plano cartesiano. Outra preocupação foi em relação ao conhecimento dos alunos sobre o bairro e o entorno da escola. Como na escola em que foi aplicada a maioria dos alunos eram moradores próximos da escola, essa atividade foi muito produtiva e bem aceita por eles. No entanto não foi possível replicá-la no Colégio Maria Aguiar Teixeira, pois os alunos dessa escola vêm de várias regiões da cidade, inclusive de outras cidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todos esses anos trabalhando com o PIBID observamos que a formação dos bolsistas que passaram pelo projeto é muito rica. As experiências que eles tiveram no projeto, participando da rotina da escola, convivendo com os professores supervisores e outros professores da escola, a possibilidade de estudar e aprofundar assuntos e teorias educacionais, o que nem sempre é possível no curso de formação, elaborando e aplicando e avaliando sequências didáticas com frequência, dá a estes bolsistas os saberes da prática que são importantes para a formação da sua identidade profissional.

Esperemos que este relato possa inspirar outros professores a receberem em suas salas professores em formação, e que possam trabalhar com a resolução de problemas buscando ajudar os alunos da escola no desenvolvimento do pensamento matemático.

REFERÊNCIAS

FERREIRA, M. C. C.; et al. Da prática do matemático para a prática do professor: mudando o referencial da formação Matemática do licenciando. *Zetetiké*, Campinas, v. 5, n. 7, p. 25-36, 1997.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: A. Nóvoa (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

ONUCHIC, L. R.; ALLENATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de matemática através da Resolução de Problemas. In: Bicudo, M. A. V; BORBA, M. C. (org.) **Educação Matemática: pesquisa em movimento**, São Paulo: Editora Cortez, 2004.

THOMPSON, A. G. A relação entre concepção de Matemática e de ensino de Matemática de professores na prática pedagógica. Tradução de Gilberto F. A. de Melo. *Zetetiké*, Campinas: CEMPEM – FE/Unicamp, v. 5, n. 8, p. 11-44, jul./dez. 1997.

DADOS DOS AUTORES

Adriana Andréa Viana Vaz: Licenciada em Matemática. Professora Secretária de Educação do Estado do Paraná. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 1. E-mail: adriavv@yahoo.com.br

Airton Stori: Especialista em Física pela Universidade de Londrina. Professor da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 1. E-mail: airtonstori@gmail.com

Alessandra Beatriz Pachas Zavala: Mestre em Matemática. Professora do Instituto Federal do Paraná. Atuou como supervisora no Colégio Estadual Pilar Maturana do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 1. E-mail: alebzavala@hotmail.com

Alexandro Dantas Trindade: Doutor em Ciências Sociais. Professor do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3. E-mail: atrindade2010@gmail.com

Alexandro Stella: Licenciado em Ciências pelas Faculdades Integradas Espírita. Atuou como Supervisor no Subprojeto PIBID/UFPR/Ciências. E-mail: alexandro.stella@gmail.com

Aline Adriana de Oliveira: Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Atua como Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto PIBID/UFPR Sociologia1. E-mail: <aline.adriana.oliveira@gmail.com>.

Alison Gustavo Lopes Dias. Licenciando em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 2. E-mail: alisonglopes@hotmail.com

Amanda Ferreira Procek: Licencianda em Matemática na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: amandaferreiraprocek@hotmail.com

Anderson Roges Teixeira Góes: Doutor em Métodos Numéricos. Professor do departamento de Expressão Gráfica e Programa de Pós-graduação em Educação – Teoria e Prática de Ensino - da Universidade Federal do Paraná.

Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: artgoes@ufpr.br

Ane Cibele Palma: Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná. Professora de língua inglesa no curso de Letras da UFPR. Atuou como coordenadora do PIBID Letras Inglês da UFPR de agosto de 2015 a julho de 2017. Email: anecibelepalma@gmail.com

Anelita Angélica de Castro Lenardt: Professora. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Pedagogia 1. E-mail: anelenardt13@gmail.com

Augusto Klais: Licenciando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsistas de ID do Subprojeto Pibid/História 2. E-mails: augustoklais@gmail.com

Camila Matos Godinho: Licencianda em Português/Inglês. Atua como Bolsista de Iniciação à Docência Sub-Projeto de Área do PIBID-Português 1. E-mail: camilamatosgodinho@hotmail.com

Camila Silveira da Silva: Doutora em Educação para a Ciência. Professora do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Química 1. E-mail: camila@quimica.ufpr.br

Carolina Portes da Silva: Licencianda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista do Subprojeto PIBID UFPR Letras Inglês. Email: carol.portes.s@gmail.com

Caroline M. F. de Souza: Especialista em Educação Ambiental. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/BIOLOGIA 1. E-mail: carolmfsouza@gmail.com

Celso de Moraes Pinheiro: Doutor em Filosofia. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Filosofia 3. E-mail: celsopinheiro@ufpr.br

Cezar Augusto Jacinto Vanhoni: Licenciando em Ciências na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no Subprojeto PIBID/UFPR/Ciências. E-mail: cesar.vanhoni@gmail.com

Claudia M. S. Tanhoffer: Doutora em Fisiologia Geral. Professora do Departamento de Fisiologia da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora do Subprojeto PIBID/UFPR/BIOLOGIA 1. E-mail: sallaicm@ufpr.br

Cleide Betenheuser Rox: Professora de Matemática aposentada da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Atua como Supervisora Voluntária do Subprojeto Interdisciplinar 1: Pedagogia e Matemática/UFPR. E-mail: cleide.b.rox@gmail.com

Clóvis Gruner: Doutor em História. Professor no Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Atua como coordenador de área do Subprojeto Pibid/História 2. E-mail: clovisgruner@gmail.com

Daniele Parreira: Licencianda em Artes pela UFPR – Setor Litoral. Atua como Bolsista do PIBID / UFPR Litoral/Artes 2. E-mail: daniparreira@gmail.com

Déborah Helenise Lemes de Paula: Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Atua como Supervisora do subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 1. E-mail: deborah.helenise@gmail.com

Deise Cristina de Lima Picanço: Doutora em Letras. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Espanhol. E-mail: deisepicanco@gmail.com

Diovana Bzunek: Licencianda em Matemática na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: diovanna25@hotmail.com

Dulce Dirclair Huf Bais: Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como coordenadora de área do Subprojeto PIBID/UFPR/Pedagogia 1. E-mail: dirclair@ufpr.br

Eduarda de Almeida Gomes: Licencianda em Matemática na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: eduarda09.almeida@yahoo.com.br

Elaine de Cacia de Lima Frick: Mestre em Engenharia Florestal pela Universidade Federal do Paraná. Professor do Departamento de Geografia da

Universidade Federal do Paraná. Atua como coordenadora de área do Subprojeto Pibid/UFPR/Geografia 2. E-mail: elainecacia@ufpr.br.

Elisangela de Campos: Doutora em Educação. Professora do departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 1. E-mail: elismat@ufpr.br

Ettiène Guérios: Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da UFPR. Atua como Coordenadora de área do Subprojeto PIBID Interdisciplinar I: Pedagogia e Matemática. E mail: ettiene@ufpr.br

Eumar André Köhler: Especialista em História Cultural e Mestre em Antropologia pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Rede Municipal de Educação de Curitiba. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 0. E-mail: eakohler@gmail.com.

Fernanda Busko Woitchik: Licencianda em Português. Atua como Bolsista de Iniciação à Docência Sub-Projeto de Área do PIBID-Português 1. E-mail: fernandabuskowoitichik@gmail.com

Fernanda Cristina de Oliveira Passos: Professora. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Pedagogia 1. E-mail: feroliverpassos@yahoo.com.br

Francine Broza: Professora de Matemática da Secretaria de Educação do Estado do Paraná Atua como Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar 1: Pedagogia e Matemática/UFPR. E-mail: francinebroza@gmail.com

Francisléa Ishikiryama: Professora do Colégio Hasdrubal Bellegard. Atua como Supervisora do Subprojeto Pibid/UFPR/Geografia 2. E-mail: francislea.ishikiryama@gmail.com.

Gabriel Miranda: Licenciando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista de ID do Subprojeto Pibid/História 2. E-mail: gabrielmiranda1871@gmail.com

Geovana Gabriela da Silva Mendes: Licencianda em Ciências Sociais. Atua como Bolsista do PIBID – Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3. E-mail: geovanamendessul2@gmail.com

Gessiel Nardini Sperotto: Licenciando em Matemática na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: gessielnardini@gmail.com

Gesualda dos Santos Rasia: Doutora em Letras. Professora do Departamento de Letras e Linguística da Universidade Federal do Paraná. Atua como coordenadora do Sub-Projeto de Área do PIBID-Português 1. E-mail: gesa.rasia@gmail.com

Gicelli Petrini da Silva Brunkhorst: Supervisora do PIBID Artes 2/UFPR Setor Litoral. E-mail: giartes2008@hotmail.com

Giovanna Gabriela Silva Vargas: Licencianda em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Atua como Bolsista de Iniciação à Docência do subprojeto PIBID/UFPR Sociologia1. E-mail: <giovannag.vargas@hotmail.com>.

Giselle Ruy Bueno: Graduada em Letras Português Espanhol. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atua como Professora Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/ Espanhol. E-mail: profegiruy@gmail.com

Hector Molina: Licenciando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsistas de ID do Subprojeto Pibid/História 2. E-mails: hrmhectoribeiro@gmail.com

Ingrid Emanuelle dos Santos: Licencianda em Artes pela UFPR – Setor Litoral. Atua como Bolsista do PIBID / UFPR Litoral/Artes 2. E-mail: ingridsantos_rawr@hotmail.com

Isabela Luiz de Jesus: Licencianda em Ciências Sociais. Atua como Bolsista do PIBID –Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3. E-mail: isabela.dejesus.idj@gmail.com

Ivanir Coser: Professora de Ensino Fundamental 1 pelo Colégio Municipal São Luiz, em Curitiba – PR. Atua como Supervisora do Subprojeto Interdisciplinar 1: Pedagogia e Matemática/UFPR. E-mail: ivanir2003@yahoo.com.br

Jackelini Dalri: Mestre em Ensino de Ciências. Professora da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 3. E-mail: jackedalri@gmail.com

Jeimeson Roberto França: Professor da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 2. E-mail: profejohny@gmail.com.

Jeremias Ferreira da Costa: Mestre em Educação em Ciências e em Matemática pela Universidade Federal do Paraná. Professor da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 1. E-mail: jeremias.costa@hotmail.com

Joanez Aparecida Aires: Doutora em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professora do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora Institucional do PIBID-UFPR. E-mail: joanez.ufpr@gmail.com

Jonathan Werf Weiss: Licenciando em Artes pela UFPR – Setor Litoral. Atua como Bolsista do PIBID / UFPR Litoral/Artes 2. E-mail: jon.ufpr@gmail.com

José A. Vanzela Júnior: Licenciando em Letras-francês na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista no Subprojeto PIBID/UFPR/Português 2. E-mail: josevanzellajunior@gmail.com

Karina Kosicki Bellotti: Doutora em História pela Unicamp. Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Paraná. Coordenadora do Subprojeto PIBID História 1/UFPR. E-mail: karinakbellotti@gmail.com.

Lauro Luiz Samojeden: Doutor em Física pela Universidade Federal do Paraná. Professor do departamento de Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 2. E-mail: samojeden@ufpr.br.

Lauro Rafael Cruz: Licenciando em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 0. E-mail: laurorafaelc251097@gmail.com.

Leonir Lorenzetti: Doutor em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Departamento de Química da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Gestão Pedagógica do PIBID-UFPR. E-mail: leonirlorenzetti22@gmail.com.

Leticia Cardoso de Oliveira: Licencianda em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 0. E-mail: leticia3302@gmail.com

Lorena Pantaleão da Silva: Doutoranda em História na Universidade Federal do Paraná. Professora da rede de ensino Estadual do Paraná. Atua como Supervisora voluntária do Subprojeto PIBID História 1/UFPR. E-mail: puellalorena@gmail.com.

Luciana Ferreira: Doutora em Geografia Cultural pela UFPR. Professora do Curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná, Setor Litoral. Atua como coordenadora do Subprojeto PIBID Artes 2 / UFPR Litoral. E-mail: lluasol@gmail.com

Luiz Alberto Knor King Junior: Licenciando em Ciências na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista ID no Subprojeto PIBID/UFPR/Ciências. E-mail: luiz_king@hotmail.com

Luiz Everson da Silva: Doutor em Química pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Gestão Pedagógica do PIBID-UFPR. E-mail: luiz_everson@yahoo.de

Luiz Fernando de Carli Lautert. Doutor em Geografia pela Universidade de São Paulo. Professor do Curso de Licenciatura em Ciências da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área no Subprojeto PIBID/UFPR/Ciências. E-mail: Luizlautert@ufpr.br

Maria Regina Ferreira da Costa: Doutora em Pedagogia. Professora do departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 2. E-mail: mariaregina_costa@yahoo.com.br

Mariana Buchmann: Licencianda em Português/Italiano. Atua como Bolsista de Iniciação à Docência Sub-Projeto de Área do PIBID-Português 1. E-mail: buchmann.mariana@gmail.com

Mário Cerdeira Fidalgo: Mestre em Educação. Professor do Colégio Estadual Ernani Vidal. Atua como professor supervisor no Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 2. E-mail: fidalgo.ef@gmail.com

Mauro Cesar Rufino: Professore da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 2. E-mail: mauroruffino40@gmail.com.

Micaela Camile Biancato: Licencianda do Curso de Letras Português Espanhol da UFPR. Atua como Bolsista de Graduação no do Subprojeto PIBID/UFPR/ Espanhol. E-mail: mi.biancato@hotmail.com

Michaela Camargo: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná. Professora de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Atua como Supervisora do subprojeto PIBID/UFPR/ Educação Física 1. E-mail: mica.camargo@hotmail.com

Michele Louise Schiocchet: Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora do curso de Licenciatura em Artes do Setor Litoral da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Artes 1 - Litoral. E-mail: micalou2@gmail.com

Neila Tonin Agranionih: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora do Subprojeto Pedagogia 3 – PIBID/UFPR. E-mail: ntagranionih@gmail.com

Nelson Rosário de Souza: Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do subprojeto PIBID/UFPR Sociologia1 . E-mail: <nrdesouza@ufpr.br>.

Nívia Celine da Silva: Especialista em Metodologia do Ensino de História. Professora da rede de ensino Estadual do Paraná. Atua como supervisora do Subprojeto PIBID História 1/UFPR. E-mail: niviaceline@hotmail.com

Nuria Pons Vilardell Camas: Doutora em Educação. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Idealizadora e primeira coordenadora do Subprojeto PIBID/UFPR/Pedagogia 1. E-mail: nuriapons@gmail.com

Patrícia C. L. Gomes: Mestre em Botânica. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/BIOLOGIA 1. E-mail: patriciaclgomes@yahoo.com.br

Paulo Renato da Rosa Silverio: Licenciando do Curso de Letras Português Espanhol da UFPR. Atua como Bolsista de Graduação no do Subprojeto PIBID/UFPR/ Espanhol (curso Letras Espanhol). E-mail: paulo_renato9@hotmail.com

Paulo Roberto Frick: Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Professor do Colégio Estadual Nirlei de Medeiros. Atua como Supervisor do Subprojeto Pibid/UFPR/Geografia 2. E-mail: paulofrick@yahoo.com.br.

Rafaele Cristina: Licenciando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsistas de ID do Subprojeto Pibid/História 2 E-mail: pomboleminski@gmail.com

Regiane Soranzo: Licencianda em Letras Português-Italiano na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista no Subprojeto PIBID/UFPR/Português 2. E-mail: regiane.szo@gmail.com.

Regina Celi Barichelo: Professora. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Pedagogia 1. E-mail: rcbariquelo@yahoo.com.br

Rodrigo de Oliveira Dunaiski: Licenciando em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Bolsista de Iniciação à Docência do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 2. E-mail: rodrigo_dunaiski@hotmail.com

Rodrigo Marcondes Vieira: Licenciando em Ciências Sociais. Atua como Bolsista do PIBID – Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3. E-mail: digomarcondes661@yahoo.com.br

Rogério Goulart da Silva: Doutor em Pedagogia. Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como professor colaborador do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 2. E-mail: rogeriodeporto@gmail.com

Rosângela Valachinski Gandin: Mestre em Educação pela UFPR, Pedagoga coordenadora do Programa de Extensão “O Mundo Mágico da Leitura da UFPR/Setor Litoral” parceiro do PIBID Artes 2 / UFPR, Setor Litoral. gandin_valachinski@yahoo.com.br

Rosecler Vendruscolo: Doutora em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 0. E-mail: roseclervendruscolo@ufpr.br.

Sabrina César Freitas: Licencianda em Ciências Sociais. Atua como Bolsista do PIBID – Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3. E-mail: sabrinac.freitas@hotmail.com

Sérgio Camargo: Doutor em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Professor do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID-UFPR/Física 1. E-mail: s.camargo@ufpr.br

Sergio Torlai Pereira: Mestrando em Formação Científica, Educacional e Tecnológica. Professor da Secretaria de Educação Básica do Estado do Paraná. Atua como Supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 3. E-mail: sergiotorlai@gmail.com

Silmara Aparecida Quintino: Mestre em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Atua como supervisora do subprojeto PIBID/UFPR Sociologia1. Email: [<sildebeauvoir@gmail.com>](mailto:sildebeauvoir@gmail.com)

Simone Javorski Alves de Melo: Licencianda do Curso de Letras Português Espanhol da UFPR. Atua como Bolsista de Graduação no do Subprojeto PIBID/UFPR/ Espanhol (curso Letras Espanhol). E-mail: sijavorski@gmail.com

Simone Meucci: Doutora em Ciências Sociais. Professora do Departamento de Sociologia da Universidade Federal do Paraná. Atuou como coordenadora de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Sociologia 3 durante o ano de 2016. E-mail: simonemeucci2010@gmail.com

Sonia Solange Galvão Pereira de Camargo: Graduada em Letras Português Espanhol. Professora da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Atua como Professora Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/ Espanhol. E-mail: camargosonia@hotmail.com

Tania Teresinha Bruns Zimer: Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora de Gestão Pedagógica do PIBID-UFPR. E-mail: taniatbz@ufpr.br

Teresa Cristina Wachowicz: Doutora em Linguística pela Universidade de São Paulo. Professora do Departamento de Literatura e Linguística da

Universidade Federal do Paraná. Atua como coordenadora do Subprojeto PIBID/UFPR/ Português 2. E-mail: tecacw@gmail.com

Thadeu Angelo Miqueletto: Mestrando em Educação - Teoria e Prática de Ensino. Professor no Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli – Curitiba/PR. Atua como supervisor do Subprojeto PIBID/UFPR/Matemática 3. E-mail: thadeumiqueletto@gmail.com

Thaina Caroline Frankiw: Licencianda em Letras - Português/Inglês na Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsista do Subprojeto PIBID UFPR Letras Inglêss. E-mail: thaf4300@gmail.com

Thaís Rafaela Hilger: Doutora em Ensino de Física pela Universidade Federal do Rio grande do Sul. Professora do Departamento de Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/Física 3. E-mail: hilger@ufpr.br

Thiago Natário: Licenciando em História pela Universidade Federal do Paraná. Atua como bolsistas de ID do Subprojeto Pibid/História 2. E-mail: thiago_natario@outlook.com

Vanessa Schivinski Mamoré: Especialista em Conservação da Natureza e Educação Ambiental pela PUC/PR. Professora da Rede Estadual e Municipal de Educação de Curitiba. Atua como Supervisora do Subprojeto PIBID/UFPR/Educação Física 0. E-mail: vsmamore@gmail.com.

Vera Luiza Moro: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenadora de área do subprojeto PIBID/UFPR/ Educação Física 1. E-mail: vlmoro@ufpr.br

Victor Puchalski: Victor Puchalski: Licenciando em História na Universidade Federal do Paraná e graduando em Letras-Português. Atualmente participante como bolsista no Subprojeto PIBID/UFPR/ Português 2. E-mail: victor.puchalski@gmail.com

Waltencir Alves de Oliveira: Doutor em Teoria da Literatura e Literatura Comparada pela Universidade de São Paulo. Professor do Departamento de Literatura e Linguística da Universidade Federal do Paraná. Atua como Coordenador de Área do Subprojeto PIBID/UFPR/ Português 3. E-mail: waltenciroli@gmail.com.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID - é uma iniciativa da CAPES para promover o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores, privilegiando a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica.

O PIBID dá oportunidade a professores e estudantes da universidade e da Educação Básica a vivenciarem novas possibilidades de suas trajetórias formativas.

A experiência realizada mostra sinais do caráter estruturante e do papel estratégico do PIBID, assim como a necessidade de defendê-lo como parte de um processo de reflexão intencionalmente voltado para a construção de um projeto histórico de educação democrática e de qualidade.

Na história das políticas de formação de professores O PIBID tem provado ser das mais acertadas, provocando mudanças qualitativas no âmbito da formação de professores, com impacto na Educação Básica em todas as regiões do Brasil. Não existe outra maneira de melhorar a educação neste país, que não seja pela melhoria na formação dos seus professores.

O Pibid na UFPR:

Contribuindo para a formação de professores e para a melhoria da qualidade da educação.



Agência Brasileira do ISBN

ISBN 978-85-92670-39-9



9 788592 670399